Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9470737
Centre d'intérêt: 310

Langevin, Lysanne.

Le style du pouvoir / Lysanne Langevin ; préface de Calaudine [i.e. Claudine] Baudoux. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1993.
xviii, 109 p. ; 25 cm. -- (Les Cahiers de LABRAPS. Etudes et recherche ; 12)

Résumé: p. [xvii]-xviii. Bibliogr.: p. [97]-99.

ISBN 2-89326-033-0

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Sélection des administrateurs * Femme * Administrateur scolaire * Enseignant * Sexisme * Pouvoir * Opinion de l'administrateur * Compétence de l'administrateur * Questionnaire

Identificateur(s) de sujet: Modalisation

Etude à la fois quantitative et qualitative en vue de cerner la discrimination systémique qui se manifeste à l'encontre des enseignants lors des concours de sélection à des postes de direction. L'étude a été effectuée par le biais du phénomène de modalisation et par la vérification de son pouvoir discriminant. Ce phénomène se définit comme la matérialisation sous forme langagière de la prise en charge par le locuteur de son énoncé. Il a été appliqué à un corpus de quatorze entrevues auprès de six gestionnaires et de huit candidats gestionnaires. Il a permis de cerner l'implicite relatif aux attentes des cadres à l'égard des postes de gestionnaires et également de comprendre le jeu interactionnel à l'oeuvre dans l'échange conversationnel. Instruments en annexe.

Type de document:

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

LE STYLE DU POUVOIR

LYSANNE LANGEVIN

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 12, 1993

LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

UNIVERSITÉ
LAVAL
Faculté des sciences
de l'éducation

LE STYLE DU POUVOIR

LYSANNE LANGEVIN

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 12, 1993

LES CAHIERS
DU LABRAPS
Laboratoire de recherche
en administration
et politique scolaires

94-70737

LE STYLE DU POUVOIR

LYSANNE LANGEVIN

GRADE

Préface de Calaudine Baudoux

1993

Dépôt légal 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-033-0
© LABRAPS

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux v

Préface vii

Résumé xvii

Le style du pouvoir 1

1. Cadre théorique 2
2. Méthode 3
3. Profil 4
4. Analyse des données : Grille thématique et linguistique 8
   - 4.1 Les opinions des gestionnaires 8
     - 4.1.1 Sur eux-mêmes 9
       - 4.1.1.1 Leurs qualifications lors de la sélection .. 9
       - 4.1.1.2 Le type de gestion valorisé 11
       - 4.1.1.3 Leurs qualités de gestionnaire 21
       - 4.1.1.4 Le type de comportement privilégié 23
     - 4.1.2 Sur le gestionnaire idéal 26
       - 4.1.2.1 De la diversité des qualités..... 26
       - 4.1.2.2 À l'inconsistance des critères de sélection 29
       - 4.1.2.3 Et à la notion de compétence 35
     - 4.1.3 Sur les femmes gestionnaires 38
       - 4.1.3.1 Les qualités spécifiques des femmes gestionnaires 39
       - 4.1.3.2 Les qualités spécifiques des hommes gestionnaires 42
       - 4.1.3.3 À propos de la sélection de femmes gestionnaires 43
       - 4.1.3.4 Réactions face à la discrimination systémique 45
   - 4.2 Les perceptions des gestionnaires 54
     - 4.2.1 Les suites de l'entrevue 55
       - 4.2.1.1 Les probabilités ou non de sélection 55
       - 4.2.1.2 Les possibilités ou non de travail en collaboration 61

4.2.2 Le comportement affiché : la confiance en soi 64
4.2.3 L'impact obtenu 67
4.2.3.1 Le degré d'acceptation du milieu 67
4.2.3.2 Le degré de leadership démontré 72
4.2.4 La liste des caractéristiques d'un bon gestionnaire 73
4.2.4.1 Les qualités à rechercher 73
4.2.4.2 Les défauts à éviter 76
4.3 Les valeurs des gestionnaires 79
4.3.1 Les qualités primordiales d'une bonne gestion 80
4.3.2 Leurs probabilités d'occurrence chez les gestionnaires féminins et masculins 86
Conclusion 91
Références bibliographiques 97
Annexe I : 103
Schéma d'entrevue pour l'ordre collégial 103
Section I : Entrevue 103
Section II : Simulation écrite 105
Questionnaire 108
Section III : Feuille quadrillée 109
Annexe II : Ordonnancement des questions 111
Profil 111
Première partie de l'entrevue 111
Deuxième partie de l'entrevue 111
Troisième partie de l'entrevue 111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Type de gestion préconisé selon les ordres d'enseignement	17
Tableau II :	Type de modalisation selon l'ordre d'enseignement et le type de gestion préconisé	20
Tableau III :	Règles d'équivalence d'évaluation des critères de compétence et de travail en équipe	32
Tableau IV :	Contradictions dans les règles d'équivalence d'évaluation	34
Tableau V :	Qualités masculines et féminines selon l'ordre d'enseignement	40
Tableau VI :	Regroupement par ordre de fréquence des qualités citées	74
Tableau VII :	Liste des défauts cités	76
Tableau VIII :	Liste des caractéristiques nécessaires d'une bonne gestion	81
Tableau IX :	Liste des cinq qualités retenues selon le taux de fréquence de leur hiérarchisation	83
Tableau X :	Fréquence et type d'évaluations des traits essentiels pour une bonne gestion	86

PRÉFACE

Promotion des enseignantes : stratégies et résistances à l'égalité chez les décideurs à tous les ordres du système d'éducation

> Et là, effectivement, dans cette fourchette d'âge de quarante-cinq ans et plus, jusqu'à tout récemment, il n'y avait pas de femmes ou il y avait quelques folles, je m'excuse avec tous les préjugés, hystériques, incapables. Non, c'est vrai! Incapables de mener du monde. Vous leur donnez le moindrement de pouvoir : c'est le bordel pis c'est des femmes ambitieuses qui en voudraient plus et pis il y a personne qui veut travailler avec eux-autres. Qui bousillent tout ce qu'on leur offre comme mandat (Extrait d'une entrevue menée par Lysanne LANGEVIN).

Lorsque Lysanne Langevin et moi nous sommes rencontrées à Montréal dans le cadre d'un congrès de l'ACFAS, et que l'équipe de recherche GRADE commençait à se constituer et à formuler son projet de recherche, très vite, il nous est apparu que l'analyse sociolinguistique du discours pouvait apporter quelques réponses, beaucoup plus fines que ne le feraient des questionnaires, à la question de la discrimination systémique qui se manifeste à l'encontre des enseignantes lors des concours de sélection à des postes de direction. En effet et paradoxalement, dans un contexte de revendications féministes et de discours égalitaires chez les décideurs gouvernementaux, la discrimination systémique envers les enseignantes qui désirent obtenir des postes de cadres ne cesse de s'accroître au fil des trente dernières années au primaire, au secondaire et au collégial, tandis qu'elle se maintient à l'université (Baudoux, 1989).

L'équipe de recherche GRADE a décidé de mener une étude à la fois quantitative (pour délimiter l'importance des divers phénomènes) et qualitative (puisque le rejet des femmes est souvent de nature inconsciente), afin de découvrir ce qui se passe dans la «boîte noire» que constitue le processus

de sélection. Boîte d'autant plus noire que les séances se déroulent souvent à huis clos et qu'on en efface toute trace écrite par la suite. Les résultats d'ordre quantitatif paraîtront au début de 1994 aux Presses Inter-Universitaires. Ainsi, certains des résultats obtenus par questionnaire permettront au passage d'éclairer le rapport de recherche présenté dans ce Cahier du Labraps par Lysanne Langevin.

L'analyse qualitative s'est réalisée en deux phases. Si, dans un premier temps, des entrevues menées par Sylvie Girard auprès de directeurs et directrices de personnel des commissions scolaires et des cégeps, ainsi que l'examen systématique que nous avons réalisé conjointement du processus de sélection (Baudoux et Girard, 1990) ont permis de mettre en relief certaines pratiques porteuses de discrimination, systémique ou pas, il s'avérait nécessaire de mener d'autres types d'entrevues en profondeur auprès de cadres qui ont siégé à des comités de sélection afin de découvrir d'éventuelles contradictions entre, d'une part, les effets de désirabilité sociale relatifs à l'égalité des sexes et, d'autre part, les croyances réelles des décideurs, ainsi que de mettre en lumière des stratégies, souvent de nature inconsciente, qui annulent les discours ou les réelles volontés d'établir, dans les rapports sociaux de sexe, l'égalité de traitement et de résultat. C'est la lourde tâche à laquelle s'est consacrée Lysanne Langevin durant trois ans, tâche d'autant plus importante et innovatrice que, parmi les approches linguistiques, la pragmatique n'a guère de visée sociale.

Si ce rapport s'avère très révélateur non seulement en faisant exploser les critères fondamentaux de «compétence» ou de «leadership» et en montrant bien au passage les différences culturelles existant entre les quatre ordres du système d'éducation, ce n'est pas ce point ni d'autres tout aussi intéressants présents dans ce rapport que je soulignerai dans cette préface. Je m'attacherai ici à relever et à regrouper diverses formes ou stratégies de résistance à l'égalité des sexes concernant l'accès aux postes de cadres. À mes yeux, les décideurs utilisent des «stratégies» dans le sens que confèrent à ce terme Perrenoud et Montandon (1988) ou Crozier et Friedberg (1977). Les stratégies, même si elles n'apparaissent pas toujours comme claires ou cohérentes, constituent l'expression d'un choix et traduisent une saisie des opportunités qui s'offrent à l'acteur dans le cadre de contraintes particulières.

Ces stratégies, repérables à partir des régularités de comportement, ne sont pas la résultante mécanique d'une conduite soumise ou issue du poids des structures, elles restent au contraire contingentes.

Les décideurs n'utilisent pas tous, dans les mêmes circonstances, les mêmes stratégies de résistance à l'égalité de traitement. Une minorité d'entre eux se montre même favorable, en paroles et semble-t-il en actes, à l'égalité des femmes. Les représentants du pouvoir adoptent une perspective propre à leur statut et à leur genre (c'est-à-dire leur sexe social), mais selon une coloration idiosyncratique reçue lors des socialisations primaire ou secondaire ou selon le niveau d'angoisse entraîné par une concurrence supplémentaire : celle des femmes. C'est ainsi que les cadres se différencieront non seulement entre eux, ou selon l'ordre du système d'éducation, mais également selon les circonstances, à partir de caractéristiques personnelles et d'opportunités qui leur sembleront plus ou moins propices à l'atteinte de leurs objectifs ou à l'adéquation avec leurs intérêts.

En effet, en dépit du contexte idéologique d'égalité des sexes que promeuvent les différents ministères, sous forme de charte, lois, règlements, directives, discours, politiques, en dépit de la présence d'une intervieweuse, en dépit du fait que les cadres étaient tenus au courant des objectifs de notre recherche, des résistances nombreuses et variées se sont fait jour. L'analyse de l'idéolecte des vingt-quatre (24) gestionnaires interviewés (six par ordre d'enseignement), en particulier celle des marqueurs d'inclusion et d'exclusion sociaux, a permis leur mise en évidence.

1. Dénégation du problème

Il n'y a pas de problème...

Nier, contre toute l'évidence produite par des études statistiques provenant de sources sûres, l'existence d'un problème pour les enseignantes qui veulent progresser dans leur carrière, est une première forme de résistance. Certains gestionnaires ne veulent pas prendre connaissance, même s'ils occupent un poste de responsabilité dans le processus de sélection, des

données fournies par les recherches ou tout au moins par les ministères concernés lors de l'opération pilote des programmes d'accès à l'égalité. S'ils les ont lues, ils s'empressent de les oublier, exception faite des représentants universitaires qui ne peuvent décemment se montrer ignorants. Ainsi, seize (16) gestionnaires sur vingt-quatre (24) se montrent étonnés devant les statistiques rappelées par l'intervieweuse. Certains affirment même qu'il existe en réalité une augmentation de la proportion des femmes cadres.

Nous traitons pareillement les candidatures...

La très grande majorité des répondants n'admet pas qu'il existe une quelconque discrimination lors du processus de sélection : «Le mécanisme de sélection nous met à l'abri de la discrimination», affirme-t-on. «On a gardé les mêmes exigences et on n'a jamais tenu compte, nous, dans quelle fonction que ce soit, que ce soit un homme ou une femme» dit-on encore. Notons au passage que ces assertions entrent en parfaite contradiction avec la simulation qui leur a été proposée et dont Lysanne Langevin présente ici les résultats. Est-ce une manifestation de la neutralité affirmée des procédures? Le langage retenu par une bonne partie des cadres lors de la simulation revêt la plupart du temps la forme masculine : ils parlent de candidat même s'il leur est signalé qu'il s'agit d'une candidate.

Mais, paradoxalement, et en dépit de cette affirmation de non-discrimination, les décideurs affirment la nécessité de la présence d'au moins une femme au comité de sélection.

Il y a peut-être un problème, mais pas «ici»...

L'affirmation selon laquelle : «La situation n'existe pas chez nous», voire «c'est l'inverse chez nous» permet au cadre interrogé de se disculper (ainsi que son organisation) et de rejeter la discrimination sur les autres organisations ou sur les autres membres de comités. Parfois même, les gestionnaires affirment qu'en réalité, les candidates sont favorisées.

Il n'y a jamais eu beaucoup de femmes cadres...

Ce recours à l'argument d'une discrimination passée plutôt que présente manifeste l'amnésie qui prévaut et l'ignorance (hormis à l'université) de l'importance numérique de la gestion des femmes.

Il suffirait de «bannir l'action négative»...

La plupart du temps, la nécessité des programmes d'accès à l'égalité est remise en question sans que l'intervieweuse ait amené cette question au cours de l'entrevue. Ne pourrait-on pas simplement conserver «les mêmes principes, les mêmes éléments, et de ne pas dire que pour quelque poste que ce soit : bon, ça ne pouvait pas être une femme»? Autrement dit, revenir à l'égalité des chances qui a prouvé largement son inefficacité alors même qu'on reconnaît que l'éviction de candidatures féminines a bel et bien eu lieu.

2. Rejet de la responsabilité sur la victime

Les femmes ne posent pas leur candidature...

À de très nombreuses reprises, les cadres affirment que si les femmes ne sont pas choisies comme cadres, c'est qu'elles posent moins souvent leur candidature. Les femmes manqueraient d'ambition et présenteraient le grand défaut de ne pas avoir de plan de carrière à l'instar de leurs collègues masculins. Toutefois, les interlocuteurs reconnaissent parfois qu'il existe également une certaine indifférence chez plusieurs hommes à occuper des postes de décision. Mieux encore, on reconnaît à l'université que si les professeures préfèrent s'abstenir de poser leur candidature pour éviter de se faire «donner des claques à gauche et à droite pour toutes sortes de raisons», illustrant par là même que les femmes sont loin d'être les bienvenues dans la sphère du pouvoir.

Lors de conversations que j'avais eues avec plusieurs de mes collègues qui avaient siégé à plusieurs comités de sélection et dont je n'avais pas a priori à douter de la bonne foi, il m'a été rapporté que les candidatures féminines

étaient peu nombreuses. Ceci n'expliquait d'ailleurs pas le résultat, puisque la proportion de membres d'une catégorie sociale présente dans le bassin de candidatures n'a pas d'effet sur le choix du comité (Schmuck et Wyant, 1981). Mais devant ces affirmations de mes collègues que reprenaient sous une autre forme certains rapports de programmes d'accès à l'égalité qui émettaient cette hypothèse sans pouvoir la confirmer, c'est sans grande conviction que j'ai demandé par questionnaire aux enseignants et enseignantes de me signaler si elles ou ils avaient déjà posé leur candidature à un poste de direction. Or, pour les trois ordres du système d'éducation, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre enseignantes et enseignants sur ce point. Que conclure de cette situation, sinon que probablement, c'est au niveau de la présélection que se concrétise l'élimination de certaines candidatures féminines?

Les femmes sont moins disponibles pour raison de double tâche...

Il se révèle également facile d'imputer le soi-disant manque de candidatures féminines à des raisons familiales, de double tâche, de manque de disponibilité, et autres critères de cette nature. «Je pense que la femme est pénalisée dans nos cheminements de carrière à l'université, dans les promotions. Bon, on lui demande d'avoir un certain nombre de choses, une certaine qualité d'enseignement pendant trois ou cinq ans, ensuite d'avoir fait un certain nombre de projets de recherche, d'avoir publié. Mais si elle a eu deux enfants pendant quatre ou cinq ans, si elle est obligée de s'occuper de la maison en même temps que de travailler à l'université, ce sont des choses dont il faut tenir compte. D'un autre côté l'université ne peut pas dire : on va baisser notre productivité entre guillemets; en termes de publications, en termes de recherches, parce que il faut tenir compte que les femmes peuvent s'absenter pour les congés de maternité, etc.»

Les femmes de quarante-cinq ans et plus ne savent pas diriger, elles sont plus ambitieuses...

Certains décideurs se sentent menacés par les femmes qui ont atteint la quarantaine. Or, n'est-ce pas justement vers cet âge qu'on accède à des postes de direction? Et si elles sont vraiment «masculines», n'est-ce pas pour

cette raison qu'on les avait choisies? Est-ce le fait qu'elles se montrent sûres d'elles qui en fait des concurrentes dangereuses? Qu'elles ont un plan de carrière et que pour cela elles ne sont pas de vraies femmes? Une étude de type psychanalytique (voir folles, hystériques, bordel) de la citation en exergue, se révélerait sûrement intéressante. D'autant plus qu'on parle d'elles au masculin «eux-autres». Enriquez (1986) a bien montré que la femme, dans les organisations, est perçue comme dangereuse par certains hommes qui la considèrent comme l'incarnation d'une sexualité débordante et une image de la mère archaïque.

[Les hommes sont plus compétents]...

Le fait de signaler que seule la compétence est jugée et de relier cette affirmation avec le fait que les candidats ont huit fois plus de chances que les candidates lors du processus de sélection indique de façon sous-jacente que si les femmes ne sont pas choisies, c'est qu'elles sont moins compétentes que les hommes. Remarquons au passage que ce recours à l'argument de la compétence fournit au cadre un moyen de se revaloriser lui-même. Or, l'on reconnaît que les critères de sélection passés étaient, comme le signale Langevin, plutôt aléatoires : «C'était la chasse au body : n'importe qui, là, qu'ils trouvaient».

À l'université toutefois, les gestionnaires admettent plus volontiers l'existence de pratiques discriminatoires, tout au moins passées : «Un homme se présentait il y a vingt, vingt-cinq ans pour un poste et puis bon, automatiquement c'était lui, puis fallait peut-être faire une exception pour engager une femme».

Les filles négligent l'étude des mathématiques ou en administration...

Comme si ces caractéristiques étaient importantes pour être bon gestionnaire, la méconnaissance de l'informatique, de la bureautique ou du secteur professionnel (masculin) est construit en handicap destiné à expliquer la non rétention de candidatures féminines.

3. Rejet de la responsabilité sur la société

L'orientation des filles en est responsable

Dans cette optique, d'autres répondants rejettent la responsabilité de cet état de fait sur la formation des filles et sur leur orientation professionnelle au secondaire.

Le conservatisme de la société en est responsable

Parfois, c'est le conservatisme du milieu de l'enseignement qui est allégué, accompagné parfois de la recréation d'un passé mythique. Le milieu de l'enseignement ne serait pas prêt : «Je parle des personnes qui sont un peu traditionnelles dans leurs façons de voir les choses, le modèle qu'ils ont eu. C'était des hommes qui étaient à la direction des entreprises collégiales». Or, on sait qu'à l'origine, la proportion des femmes cadres en milieu collégial était de 28% en 1968-69 (Baudoux, 1989).

Une majorité de directrices dans une école, c'est considéré comme une farce...

Même si, dans les commissions scolaires, les enseignantes sont majoritaires, et qu'il devrait se trouver normalement de nombreux cas où l'équipe de direction est en majorité composée de femmes, cette éventualité est considérée comme inacceptable, et cela, même s'il ne s'agit que de directrices adjointes : «Je pense à une école où c'est quasiment une farce cette année. J'ai été obligé d'annoncer au directeur d'école que ce serait quasiment l'école où on retrouve plus de femmes que d'hommes aux postes de direction».

4. Recours à l'optimisme naïf

Il y a peut-être eu des problèmes, mais plus aujourd'hui...

Plusieurs répondants indiquent que s'il y a eu des problèmes dans le passé, il n'en existe plus aujourd'hui. «Depuis que je suis ici (dix ans), j'ai embauché plus de femmes que d'hommes aux postes de gestion» affirme un gestionnaire qui, en dépit des statistiques qui lui sont rappelées, considère les pratiques discriminatoires comme choses révolues.

Les cadres oeuvrant à l'université recourent également à l'histoire pour expliquer la situation. Les femmes ayant accédé relativement tard aux études universitaires et conséquemment, à des postes de professeurs, il est normal qu'elles aient pris quelque retard dans l'attribution des postes de gestion.

La situation va s'améliorer...

La présence des femmes cadre va s'accroître avec le temps. Selon certains, les problèmes sont résolus, c'est irréversible. Comme le signale Langevin, c'est la pensée magique qui prévaut. Il reste aux femmes à patienter le changement dans les mentalités (il est suggéré de cinq à vingt ans!).

Nous faisons depuis peu des efforts...

Alors que la question des programmes d'accès à l'égalité n'est pas abordée par l'intervieweuse, beaucoup ressentent le besoin de l'aborder. Pourquoi vouloir implanter des programmes d'accès à l'égalité, puisque des efforts sur une base volontaire sont entrepris depuis deux ou trois ans? «Très souvent, on se disait que s'il y a une femme qui répond [à l'offre d'emploi], on va l'engager parce qu'on a plus de filles que de gars qui étudient alors on se disait c'est peut-être une bonne chose».

La gestion réclame de plus en plus des qualités féminines...

Certains affirment que les qualités privilégiées actuellement sont davantage reliées à celles que l'on attribue traditionnellement à la féminité. Or, les réponses offertes par les décideurs lors de la simulation, empreintes parfois de stéréotypes sexistes même s'ils s'en défendent, montrent bien que ce sont les qualités relationnelles chez les femmes et organisationnelles chez les hommes qui retiennent leur attention.

La recherche menée par Lysanne Langevin se révèle ainsi d'un intérêt primordial pour la compréhension du phénomène de discrimination présent lors de la sélection. À toi, chère Lysanne...

Claudine Baudoux, Ph. D.
Université Laval

RÉSUMÉ

L'étude du phénomène de la modalisation est un domaine de recherche relativement récent et relève de la linguistique de l'énonciation. La modalisation se définit comme la matérialisation sous forme langagière de la prise en charge par le locuteur de son énoncé. Ces dispositifs linguistiques font état du devoir (modalité déontique), du savoir (modalité épistémique) et de l'appréciation (modalité appréciative) que le locuteur manifeste vis-à-vis du contenu de ce qu'il dit.

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Cet outil de description de la modalisation a été appliqué à un corpus de 14 entrevues semi-dirigées recueillies auprès de six gestionnaires (dont une femme) et de huit candidats gestionnaires (un nombre égal de femmes et d'hommes) du monde de l'éducation. Ces entrevues ont été réalisées dans des conditions comparables par une intervieweuse unique. Huit questions ont été retenues totalisant 89 pages de transcription en langage naturel et comportant 552 segments d'énoncé homologués. Les approches pragmatique et sociolinguistique doublées d'une analyse statistique sont utilisées dans le cadre de cette étude du phénomène de la modalisation.

Du développement de cette méthodologie découle l'établissement des profils de chacune des modalités à l'étude ainsi que l'identification de leurs formes récurrentes, dites canoniques. Les résultats obtenus permettent d'identifier certaines caractéristiques de l'«idéolecte gestionnaire» et d'attribuer des variations linguistiques, en matière d'utilisation des types et de certains styles de modalités, au statut professionnel et dans une moindre mesure à l'appartenance sexuelle des locuteurs.

Cette recherche autorise l'énoncé d'hypothèses sur l'implicite relatif aux attentes des cadres à l'égard de personnes susceptibles d'obtenir des postes de gestionnaires dans le monde de l'éducation et confirme la pertinence de l'étude du phénomène de la modalisation pour la compréhension du jeu interactionnel à l'oeuvre dans l'échange conversationnel.

LE STYLE DU POUVOIR

Dans le cadre d'une recherche[1] sur l'accessibilité des femmes à des postes de gestion dans le domaine de l'éducation et suite au postulat de la discrimination systémique exercée à leur endroit, j'ai tenté de repérer la présence de constantes thématiques et de marqueurs linguistiques dans l'énonciation, c'est-à-dire dans la façon de parler, de cadres, membres de comités de sélection pour de tels postes. Cette étude a permis de repérer non seulement leurs valeurs mais aussi la fonction instrumentale de celles-ci dans le processus de sélection (ou d'élimination) de candidates à des postes de direction.

Il existe plusieurs étapes et modalités dans le processus de sélection. À cet effet, l'entrevue, s'avère un des moments clés, alors qu'y sont confrontés :

1) la «neutralité», quant à l'identité sexuelle des candidats, de la terminologie utilisée dans la description de la tâche au moment de l'affichage et de la publication dans les journaux;
2) les exigences quant aux caractéristiques de la performance linguistique (c'est-à-dire de leur prise de parole durant l'entrevue) des candidates comparativement aux candidats;
3) et enfin, la perception et les attentes qu'ont les membres des comités de sélection à propos de la performance des candidates.

Si les femmes trouvent «le mot pour le dire», le disent-elles de la même façon et avec la même intention que leurs confrères? Les écoute-t-on et les interprète-t-on selon des critères préétablis les éliminant d'office? Les réponses à ces questions relèvent de plusieurs domaines et nécessitent la combinaison de plusieurs approches méthodologiques.

---

1 Ce rapport fut effectué dans le cadre d'une recherche pour laquelle l'équipe GRADE (Groupe de recherche sur l'accès à la direction en éducation) composée de C. Baudoux, C.V. de la Durantaye, C. Laserre, C. Desjardins, M. Matteau, C. Payette, S. Girard et F. Dupriez, a reçu des subventions du FCAR et du CRSH.

1. CADRE THÉORIQUE

Plutôt que d'adopter la perspective «essentialiste» de Robin Lakoff à qui l'on doit le coup d'envoi aux études abordant la problématique «femme et langage», j'ai privilégié l'analyse du discours de ceux (le masculin n'est pas utilisé ici au sens générique) de qui relève la sélection des cadres dans le domaine de l'éducation. Ma perspective cherche à établir le comportement communicationnel des locuteurs en raison de leurs rapports interactionnels, de leur situation et de leur rôle au moment de l'échange conversationnel. L'étude du «style du pouvoir», c'est-à-dire du «parler» relié à la situation de pouvoir, permet de mieux cerner l'interaction dominant/ dominé dans la relation de pouvoir qui s'instaure dans tout comité de sélection.

Même si ce style est actuellement associé à des individus de sexe masculin, j'ai cherché à cerner un style relié à la position hiérarchique du locuteur plutôt qu'à son identité sexuelle. En effet, la recension menée sur ce thème m'a permis de constater que le style qualifié de «dominé» peut être adopté indifféremment par l'un ou l'autre sexe selon que la personne détient ou non une position de pouvoir au moment de l'interaction (Kramarae, 1984; Preisler, 1986). Les analyses thématique et linguistique de l'énonciation révèlent des constantes tant en ce qui touche le fond que la forme qui s'avèrent essentielles pour la bonne interprétation du sens précis et des points de référence des mots et des phrases utilisés. La combinaison de ces deux approches permettra d'identifier, à titre exploratoire étant donné la nature du corpus, les manières de faire et de dire qui font consensus ici et maintenant — quoiqu'elles soient constamment appelées à se modifier — des gestionnaires en éducation. Plus particulièrement, nous serons à même de caractériser l'«idéolecte»[2], c'est-à-dire la façon courante et commune qu'ont les gestionnaires de s'exprimer lorsqu'ils font part de leurs opinions et qu'ils désirent manifester leur acceptation ou, au contraire leur rejet de certains valeurs, caractéristiques ou comportements[3].

---

2 C. Kerbrat-Orecchioni utilise ce néologisme pour «désigner la compétence propre à un ensemble d'individus appartenant à une même communauté idéologique» (1980: 183).

3 Consulter à ce propos Langevin (1992).

2. MÉTHODE

Les cadres sélectionnés[4] participent des quatre ordres d'enseignement répertoriés au Québec : le primaire, le secondaire, le collégial et l'universitaire[5]. Ils sont au nombre de six par niveau, et oeuvrent dans la région montréalaise. Étant donné l'absence de Commissions scolaires consacrées exclusivement à l'ordre secondaire, j'ai dû m'adresser à des membres de Commissions scolaires responsables simultanément des deux ordres d'enseignement. L'intérêt de sonder des membres de chacun des ordres d'enseignement se justifie du fait que, quoiqu'ils adhèrent tous à une mission éducative et participent de la gestion du secteur public, c'est-à-dire d'une organisation à but non lucratif, ils visent des objectifs spécifiques et distincts les uns des autres. La présence des quatre ordres d'enseignement permet d'esquisser un tableau général des valeurs et opinions susceptibles d'influencer les modes de fonctionnement de l'ensemble du réseau éducatif mais aussi de repérer certains traits spécifiques à un ordre d'enseignement.

L'échantillonnage comporte vingt-quatre entrevues d'hommes. Il s'agit de directeurs généraux et de directeurs généraux adjoints de Commission scolaire, de directeurs des Services éducatifs, de directeurs du Service des Ressources humaines pour les ordres primaire et secondaire, de directeurs des ressources humaines (ou du personnel selon la terminologie préconisée localement) pour l'ordre collégial, ainsi que de doyens et de vice-recteurs pour l'ordre universitaire. Les entrevues d'une durée moyenne d'une heure et demie totalisent trente-six heures, soit environ cinq cent pages de transcription[6]. Le questionnaire, incluant une simulation d'entrevue (douze avec une candidate, douze avec un candidat), comportait quarante et une questions soit

4 Ceux-ci devaient avoir une expérience d'enseignement de même qu'avoir siégé récemment, au moment de l'entrevue (été 1989) à des comités de sélection pour des postes de direction dans l'enseignement. Suite à une communication téléphonique, et à leur acceptation de collaborer, ils recevaient par courrier des informations ayant trait à la nature et aux objectifs de la recherche, de même qu'au rôle joué par la chercheure.

5 Afin d'alléger le texte ceux-ci pourront être désormais caractérisés comme suit : niveau I, commission scolaire uniquement de l'ordre primaire; niveau II, commission scolaire des ordres primaire et secondaire; niveau III, ordre collégial; et niveau IV, ordre universitaire.

6 Il s'agit d'une transcription qui reproduit littéralement des interventions et qui rend compte des hésitations, reprises, autocorrections et «erreurs» de chacun des participants.

dix fournissant des données sociodémographiques, huit questions fermées et vingt-trois ouvertes (voir l'Annexe I pour le schéma d'entrevue).

3. PROFIL

L'âge moyen de l'ensemble des sujets est de quarante-huit ans. L'âge de l'organisation d'appartenance ainsi que l'importance du poste occupé expliquent les variations d'âges dans les divers ordres d'enseignement. Les représentants de l'ordre collégial constituent le groupe le plus jeune avec une moyenne d'un peu moins de quarante-quatre ans fait qui s'explique par la création récente de cet ordre d'enseignement. À l'opposé, l'ordre primaire/secondaire réunit les membres les plus vieux avec une moyenne de cinquante et un ans et demi. À un certain niveau de la hiérarchie, les postes d'autorité ne réclament pas nécessairement un âge supérieur. Ainsi les vice-recteurs interrogés ont en moyenne près de cinquante ans comme les directeurs généraux de commissions scolaires qui ont un peu plus de cinquante ans, alors que les détenteurs de postes qui leur sont inférieurs dans la hiérarchie organisationnelle, soit les doyens et les directeurs généraux adjoints, ont en moyenne respectivement cinquante-trois ans et demi et cinquante-quatre ans.

Le diplôme des gestionnaires varie du baccalauréat au Ph. D. Suivant les attentes, les diplômes sont plus élevés chez les représentants de l'ordre universitaire et relèvent de disciplines spécialisées (génie industriel, mathématiques, sciences politiques, biologie, etc.). La moyenne inférieure est détenue par la part plus âgée des gestionnaires, c'est-à-dire celle des commissions scolaires de niveau II. Leurs diplômes comme ceux des commissions scolaires de l'ordre primaire sont obtenus en administration scolaire ou en éducation. C'est à l'ordre collégial qu'on rencontre la plus grande diversité : outre le MBA, les diplômes sont obtenus en relations industrielles, en éducation, et en psychopédagogie.

Dès maintenant, trois axes de formation peuvent être identifiés, soit : le pédagogique, en ce qui concerne les ordres primaire et secondaire; l'administratif, pour ce qui est de l'ordre collégial; et le disciplinaire ou le pédagogique chez les représentants de l'ordre universitaire.

Le domaine de formation précisé par la suite confirme ces axes alors que les sujets universitaires mentionnent en priorité la formation dans leur champ d'activités; que les gestionnaires de l'ordre collégial signalent exclusivement les domaines de la gestion de personnel et de l'administration; et que ceux du primaire et du secondaire confirment la prédominance de la formation en pédagogie et en éducation précédant de peu celle en administration.

L'expérience antérieure d'enseignement, de loin supérieure chez les représentants du réseau universitaire (douze ans) à celle de la cohorte du niveau II, pourtant la plus âgée, confirme la priorité accordée au pédagogique au détriment de l'administratif chez les cadres de ce niveau. L'expérience de l'enseignement au primaire ne semble pas être un préalable absolu, malgré les dires de certains intervenants dans le cadre des entrevues, puisque seulement cinq des douze représentants interviewés des commissions scolaires (dont seulement la moitié des représentants du niveau I) reconnaissent avoir oeuvré à ce niveau. C'est encore à l'ordre collégial qu'on constate le plus de variété à propos de l'expérience d'enseignement : aucun des gestionnaires rencontrés n'affiche une expérience d'enseignement exclusivement à ce niveau. Alors que deux gestionnaires n'ont pas d'expérience d'enseignement à l'ordre collégial mais plutôt au niveau du primaire ou du secondaire, les quatre autres combinent celle-ci avec l'enseignement au niveau secondaire ou au niveau universitaire à titre de chargés de cours. Il est aussi à remarquer qu'à cet ordre, l'enseignement a souvent été pratiqué à temps partiel, par exemple à l'éducation aux adultes, et qu'il n'a pas constitué l'essentiel de l'activité des sujets interrogés. Cet état de fait s'explique aisément si l'on se réfère aux diplômes et aux domaines de formation invoqués par les sujets de l'ordre collégial et confirmera ultérieurement la priorité qu'ils accordent aux critères administratifs.

«Déficitaires» pour ce qui est de l'expérience antérieure d'enseignement, les gestionnaires du niveau II se retrouvent en tête de file lorsqu'on aborde l'expérience totale de gestion[7]. Le fait qu'ils supplantent de sept années des

7 La question telle que formulée à l'origine mentionnait l'expérience antérieure de gestion, celle-ci ayant été interprétée indifféremment comme l'expérience incluant ou excluant le poste actuellement occupé, j'ai choisi de parler de l'expérience totale accumulée. Toutefois certaines précisions ultérieures me permettent d'infirmer certains chiffres approximatifs, soit une moyenne de dix ans d'expérience antérieure et de sept ans et demi d'occupation du poste actuel, pour une somme de dix-sept ans d'expérience administrative.

gestionnaires du même âge, ceux de l'ordre IV, confirme *a contrario* la préséance du disciplinaire à l'administratif chez ces derniers. En fait, seuls les représentants de l'ordre universitaire auront cumulé autant d'expérience pédagogique et administrative; soit 12,1 années d'enseignement versus 15,3 années d'administration. Les cadres de tous les autres niveaux auront beaucoup plus pratiqué la gestion que l'enseignement : les membres du niveau II constituent un cas exemplaire, cumulant en moyenne 7,3 années d'enseignement en comparaison avec 21,8 années de gestion. De même, ce sont les représentants universitaires qui jouissent de la nomination la plus récente, datant approximativement de quatre ans, alors que les représentants du niveau II occupent leur position actuelle depuis presque dix ans.

On ne s'étonnera donc pas que, toutes proportions gardées, les gestionnaires de l'ordre collégial aient une expérience totale de gestion supérieure aux représentants de l'ordre universitaire. En effet, malgré une moyenne d'âge de sept ans inférieure à ceux-ci, les représentants du niveau III cumulent presque autant d'expérience que les universitaires : quatorze ans et demi plutôt qu'un peu plus de quinze ans.

Cette priorité accordée à l'administratif au détriment du disciplinaire ou même du pédagogique sert d'indicateur des tendances des gestionnaires qui pourraient préférer choisir comme collègues des personnes partageant les mêmes expériences et les mêmes priorités qu'eux. Or, jusqu'à récemment, les femmes étaient peu présentes dans la discipline de l'administration. Même si cet état de fait ne se vérifie plus de nos jours, du moins parmi la population étudiante, il n'en demeure pas moins qu'elles n'ont pas encore cumulé un nombre d'années d'expérience en gestion suffisant pour en faire des candidates «égales», au sens d'identiques, à leurs confrères. Afin d'éviter que leur intégration à ce domaine d'activités professionnelles ne soit encore retardée, il y aurait lieu : soit, de réaménager les exigences d'entrée (en diminuant le nombre d'années d'expérience jugées nécessaires à l'éligibilité aux postes de direction); soit, de modifier les règles du jeu : par exemple faire en sorte que des institutions d'enseignement donnent priorité à l'expérience pédagogique plutôt qu'administrative. Ceci permettrait d'éviter de répéter le même type d'exclusion des femmes exercé dans les années soixante au moment de l'avènement de la mixité dans le système de l'enseignement au Québec (Baudoux, 1989; 1986).

L'appartenance à l'organisation sert d'indice de la mobilité professionnelle des gestionnaires rencontrés. Celle-ci dépend, à son tour, du statut professionnel au moment de l'insertion dans l'organisation. Ainsi le statut de professeur au moment de l'entrée en fonction dans l'organisation permet de présager une fidélité supérieure à celle-ci. La mobilité professionnelle semble, au contraire, reliée au statut de cadre antérieur à l'accès au poste de gestion en éducation. De façon prévisible, étant donné l'importance de l'expérience pédagogique et de la formation académique préalable, les représentants de l'ordre universitaire, en majorité professeurs au moment de leur nomination aux postes administratifs, figureront parmi les gestionnaires les plus attachés à leur organisation. Ainsi, le seul parmi eux qui soit entré à titre de cadre cumule beaucoup moins d'années d'ancienneté dans l'organisation, soit le tiers de certains de ses confrères. De façon moins spectaculaire, le niveau II illustre aussi ce phénomène, puisqu'il s'avère l'ordre d'enseignement dans lequel on affiche le plus de fidélité : une moyenne de plus de vingt-cinq ans d'ancienneté, alors que la moitié de ses membres sont entrés dans l'organisation à titre de professeurs. Les niveaux I et III où la grande majorité des sujets, onze sur douze, sont entrés soit comme professionnels, soit surtout comme cadres, affichent en comparaison un degré d'ancienneté beaucoup moindre : un peu plus de dix ans pour le niveau I, et un peu plus de onze ans pour le niveau III.

Le recoupement des témoignages[8] permet de déduire que l'ensemble des gestionnaires rencontrés cumulent approximativement douze ans d'expérience comme cadre (moyenne de beaucoup supérieure chez les représentants du niveau II) dans l'organisation où ils opèrent avec une valeur modale de participation de deux à trois comités de sélection dans les deux années qui ont précédé l'entrevue. C'est à ce titre et dotés d'une telle expérience de sélection que je les ai rencontrés. L'analyse du discours (Ghiglione *et al.*, 1985) qu'ils tiennent à propos de leurs valeurs, du processus de sélection, des modalités de fonctionnement des comités de sélection, ainsi

8 Certaines réponses, à première vue contradictoires, vu le flou de la terminologie et le chevauchement de certains postes — comme directeur de département — dans les secteurs d'enseignement et d'administration, ne permettent pas d'afficher des pourcentages précis. Elles peuvent néanmoins servir d'indicateurs de tendances constantes à l'intérieur de l'organisation.

que de leurs commentaires sur la gestion telle qu'elle se pratique dans leur milieu de travail nous permettra de mieux connaître la culture organisationnelle sous-jacente du milieu de l'enseignement.

4. ANALYSE DES DONNÉES : GRILLE THÉMATIQUE ET LINGUISTIQUE

Outre les données sociodémographiques habituelles (questions 1 à 9), la première partie du questionnaire comportait quelques questions portant sur les opinions des gestionnaires (questions 10 à 25); la seconde partie (questions 26 à 37) fondée sur une simulation d'entrevue visait à vérifier leurs perceptions; enfin, la dernière partie du questionnaire (questions 38 et 39) permettait de cerner leurs valeurs explicites.

4.1 LES OPINIONS DES GESTIONNAIRES

Si l'on examine le libellé de chacune des questions de la première partie du questionnaire, on constate que les gestionnaires ont d'abord fait part de leurs croyances et opinions quant aux caractéristiques personnelles leur ayant permis d'accéder aux postes de cadre occupés au moment de l'entrevue et de leurs caractéristiques actuelles en tant que gestionnaires (questions 11 et 20). Ils signalèrent les qualités spécifiques d'un bon gestionnaire, puis fournirent des illustrations d'une bonne gestion (questions 12 et 14). La question 13 leur permettait de préciser, parmi ces qualités, lesquelles étaient plus communes aux femmes ou aux hommes. Ils précisèrent le style de gestion qu'ils préconisaient (question 15) et durent hiérarchiser certains critères de sélection (questions 16 à 19). La question 21 leur permit de décrire le comportement qu'ils adopteraient face à un cas litigieux concernant une candidate. Ils firent part de leurs réactions suite à une information à l'effet de la diminution ou de la représentation non proportionnelle des femmes en gestion dans le domaine de l'éducation (questions 22 et 23) et tentèrent d'expliquer ce phénomène à la question 24. Enfin, la première partie de l'entrevue se terminait sur une question (question 25) portant sur leur position à l'égard de la sélection de femmes dans des postes de gestion en éducation.

Par le biais de questions ouvertes (dont les réponses furent regroupées dans six cas sur quatorze) et fermées, les sujets rencontrés étaient donc invités à prendre position face à eux-mêmes (premier axe), puis à se prononcer à l'égard des gestionnaires potentiels en général (second axe) et des femmes gestionnaires en particulier (troisième axe). Ce faisant, ils fournissaient des informations sur leurs traits de personnalité ainsi que sur leurs comportements (questions 10, 15, 20, 21). En outre, ils communiquaient les qualités générales et certains critères particuliers désirables chez tout bon gestionnaire (questions 12, 14, 16, 17, 18, 19). Enfin, des questions confrontant des candidates à des candidats les obligeaient à prendre position quant à l'identité sexuelle des éventuels gestionnaires (questions 13, 22, 23, 24, 25). L'analyse des témoignages des sujets suivant cet ordre de priorité m'a permis de mieux cerner les constantes et les implications de leur discours (voir l'annexe II pour l'ordonnancement des questions).

4.1.1 SUR EUX-MÊMES

Le premier axe du questionnaire permet de tracer un portrait général des gestionnaires rencontrés tout en distinguant les caractères spécifiques à chacun des ordres d'enseignement qu'ils représentent. Dans un premier temps, il détermine les caractéristiques personnelles que s'attribuent les cadres; puis découvre le type de gestion qu'ils valorisent. Il comporte aussi un relevé des qualités de gestionnaires que revendiquent les participants. Le type de comportement privilégié, lorsque placé dans une situation délicate, y est aussi analysé ainsi que les motifs invoqués pour le justifier.

4.1.1.1 LEURS QUALIFICATIONS LORS DE LA SÉLECTION

Parmi les caractéristiques personnelles grâce auxquelles les gestionnaires estiment de façon générale avoir obtenu le poste convoité, figurent : l'expérience antérieure de gestion, l'expertise, le leadership, la facilité et la capacité à établir des relations avec les autres, ainsi que la motivation et le besoin d'agir. Plusieurs de ces termes malgré leur usage fréquent et le consensus à leur propos, demeurent toutefois ambigus quant à leur significa-

tion réelle. Les termes «expertise» ou «leadership»[9] recouvrent des notions particulièrement floues alors que leurs définitions sont rarement fournies par les interlocuteurs.

Quoi qu'il en soit l'analyse des réponses par ordre d'enseignement permet de constater une plus grande diversification chez les représentants du niveau I, alors que ceux du niveau III représentent le groupe aux réponses les moins variées. Les gestionnaires des commissions scolaires de l'ordre primaire s'accordent surtout sur les items suivants : la motivation (ou en d'autres termes, le dynamisme, la volonté de changement, le besoin de défi), ainsi que l'expérience et la connaissance de l'enseignement et de la gestion. Ce dernier élément est constant chez les représentants du niveau II, auquel s'ajoutent le leadership ainsi que l'implication au travail. Trois éléments obtiennent la quasi unanimité auprès des gestionnaires de l'ordre collégial : la formation, l'expérience et la connaissance du milieu. Leurs réponses, en accord avec leur diplôme et leur domaine de formation, confirment la priorité accordée au caractère administratif de leur poste. Un quatrième élément se rapportant à la capacité d'établir des relations avec les autres est également suggéré. Le leadership rallie la moitié des intervenants de l'ordre universitaire qui accordent de l'importance, mais à un niveau moindre, à la crédibilité des sujets ainsi qu'à leur volonté de gérer.

Quoique plusieurs réponses des intervenants soient prévisibles, notamment celles des sujets du niveau III, certaines d'entre elles ne laissent pas de surprendre. L'humour et l'expérience de la vie politique ont été mentionnés par certains des représentants du niveau I. Étant donné la situation géographique de certaines des commissions scolaires du niveau II, le bilinguisme s'est avéré utile. C'est cependant à l'ordre universitaire que les intervenants

---

9 Un gestionnaire fournira quelques indices permettant de circonscrire cette notion dans le cadre d'une question relevant du second axe (question 14). Voici ce qu'il rapporte, relatant une conversation avec un collègue cadre: «Et là je [lui] demandais ensuite : «Pourquoi me dis-tu que telle personne a plus de leadership qu'une autre?». Et la personne me disait: «Écoute, des fois moi je ne sais pas pour qui voter, mais quand cette personne-là donne son point de vue, à chaque fois que j'ai voté comme elle, ou que j'ai pris la même position qu'elle, j'ai toujours été correct, je n'ai jamais regretté mon choix.»
Il est à remarquer que plusieurs des qualités évoquées seront définies dans le cadre de questions ultérieures plutôt qu'au moment où elles sont mentionnées pour la première fois.

étonnent davantage lorsqu'ils reconnaissent n'avoir aucune idée sur les causes de leur engagement ou avoir été «absolument incompétent[s]» au moment de leur sélection. Plus que les qualifications strictement professionnelles ou académiques, la réputation et la crédibilité dans le milieu semblent constituer des critères primordiaux à cet ordre d'enseignement.

Si à cette étape de la recherche, il est encore trop tôt pour distinguer clairement les divers ordres d'enseignement, nous constatons néanmoins l'existence de certains dénominateurs communs à propos des caractéristiques personnelles auxquelles ils attribuent l'obtention de leur poste de cadre. Ces caractéristiques coïncident avec l'appartenance organisationnelle. À titre indicatif, nous retenons chez les représentants des niveaux I et II un pôle «enseignement»; chez les gestionnaires du collégial : un pôle «relations humaines»; et chez les cadres de l'ordre universitaire un pôle «rayonnement». Ces indices seront confirmés et explicités au fur et à mesure de la poursuite de cette analyse.

4.1.1.2 LE TYPE DE GESTION VALORISÉ

La première partie du questionnaire visait non seulement à présenter les gestionnaires tels qu'ils se voient mais aussi tels qu'ils croient que les choses devraient être. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur le style de gestion souhaitable, le style de gestion préconisé est sans conteste la gestion «participative». Seize gestionnaires sur les vingt-quatre rencontrés, dont onze sur douze des ordres d'enseignement primaire et secondaire, adhèrent à ce type de gestion. Les gestions «démocratique», et «collégiale» sont ensuite invoquées dans une moindre mesure.

Nous cernerons d'abord, à partir des témoignages recueillis, ces divers types de gestion. Grâce à l'approche linguistique, il nous sera par la suite possible de discerner comment les gestionnaires des divers ordres d'enseignement expriment leur préférence ou leur rejet. Cette analyse du comportement linguistique nous permettra non seulement de relever le mode de dire privilégié par les gestionnaires mais aussi, par extension, celui auquel ils seront le plus sensibilisés et sensibles.

L'expression «gestion participative», qui revient comme un leitmotiv, est associée à diverses réalités suivant les intervenants. Selon certains, elle relève de la formation professionnelle puisqu'elle résulte de la formation théorique en administration; pour d'autres, elle s'avère nécessaire du fait de la position intermédiaire des cadres. Elle résulte de pressions extérieures ou reflète des affinités personnelles. Souvent mise en rapport avec le «sens des responsabilités», elle entre en opposition avec le «laisser-faire», «l'incapacité de prise de décision» ou la «cogestion» :

> Un cadre a une responsabilité mais dans la mesure où tout le monde s'est exprimé et que tout le monde se sent très libre pour apporter tous les points de vue, à la fin, ayant fait la synthèse de tout ça, pour le pire et pour le mieux, là il y a quelqu'un qui va prendre une décision et être responsable, seul[10].

Les intervenants insistent d'ailleurs à plusieurs reprises sur la nécessité qu'un tel type de gestion soit doublé d'un bon leadership :

> Moi la gestion participative je crois à ces choses-là moi. Je dis que très souvent les gens se camoufient sur ces choses-là. Je pense qu'il faut consulter les gens, il faut embarquer les gens, il faut les mo-bi-li-ser, mais je crois vraiment à une gestion où on assume un leadership très fort.

Selon un des gestionnaires, la gestion participative

> se définit par l'implication des individus, l'ensemble des ressources que l'on a dans un dossier et elle parle de l'élaboration des plans. Donc elle peut se situer aussi au niveau de l'information, si on parlait de la rétroaction, elle peut se situer dans un sens aussi de participation moins indirecte.

---

10 Nous rappelons que les témoignages cités sont tirés d'une transcription authentique reproduisant le texte enregistré. Certains éléments sont soulignés par la chercheure afin d'en faciliter le repérage. Certaines précisions seront ajoutées entre parenthèses afin de faciliter la lecture.

Aux dires des représentants rencontrés, la gestion participative relève davantage d'un mode d'action que d'un mode d'être. Il s'agit de «travailler avec», de «tenir compte des gens», de les «impliquer», «d'exploiter la compétence de chacun». Parfois, ce mode d'action est signe d'une «ouverture» («Un style de gestion ouvert où l'administration [...] [prend] l'habitude de présenter aux différents intervenants les vrais problèmes et non pas les solutions») et d'une «transparence» :

> Participatif, très ouvert à la critique, transparent, gestion tout à fait transparente. Les objectifs sont également très clairs, [que] les gens avec lesquels on collabore sachent exactement quels sont les niveaux d'attente qu'on a pour qu'ils puissent s'insérer à l'intérieur de ça.

Malgré les nombreux mérites qu'on lui reconnaît, la gestion participative comporte aussi des contraintes : elle exige des structures et le regroupement des individus, elle nécessite plus de temps («c'est une gestion qui ne peut pas être orientée sur une efficacité dans le temps»), sans toujours parvenir à réduire l'écart entre les besoins des différentes instances.

De toute évidence, parmi les valeurs ou concepts invoqués lors des entrevues, la «gestion participative» figure le plus constamment. Les indices linguistiques de l'acceptation du sujet («marqueurs d'inclusion») confirment par leur fréquence et leur diversité le fort degré de certitude et d'importance avec lequel elle se maintient dans l'esprit des locuteurs. À cet égard, suivant un comportement statistiquement courant chez les locuteurs, on mentionne d'abord l'aspect positif plutôt que le négatif. C'est ainsi que les indices linguistiques de rejet («marqueurs d'exclusion») utilisés lorsque les locuteurs abordent le sujet de la gestion participative, sont beaucoup moins nombreux et d'une importance négligeable. L'usage répété du pronom «je» ou de sa forme répétitive («topicalisée») «moi je» confirme à de nombreuses occasions et au détriment du «on» institutionnel et du «c'est» ou «ça» distanciés, l'implication des locuteurs. De même, l'usage du temps verbal présent conforte le caractère d'actualité des opinions émises sous la forme affirma-

tive. La présence d'actes de langage constatifs assertifs[11] : «je pense», «je crois», «je préconise», «je dis», «je définis», «je préfère», «je fais», etc. L'usage d'adverbes («phrastiques») tels que «vraiment», «essentiellement», «forcément», «idéalement», «nécessairement», «définitivement», «absolument»), sans compter les «beaucoup» et les «toujours», ainsi que la présence dans les interventions d'adjectifs emphatiques tels que : «fondamentale», «essentielle», ou «important», confirment leur force de conviction.

L'attitude des locuteurs à l'égard de la gestion participative peut se manifester à l'aide d'indices matériels, plus précisément linguistiques. On parle alors de modalisation. On définit en pragmatique linguistique la modalisation, comme «l'ensemble des opérations qui permettent au sujet d'inscrire dans l'énoncé les marques» de son attitude (Saint-Pierre, 1991). La modalisation joue un rôle fondamental quant à la signification de l'énoncé (Cervoni, 1987). Elle manifeste concrètement, linguistiquement, la prise en charge par le locuteur de son énoncé et permet de mesurer la force de sa conviction, son implication, à l'égard de ce qu'il dit.

Ainsi la préférence dont témoignent certains cadres pour la gestion participative peut se manifester sous la forme de l'affirmation d'un savoir, d'une croyance ou d'une certitude. On parle alors de modalisation épistémique. Leur adhésion à ce mode de gestion peut aussi s'exprimer sous la forme de la modalisation déontique, c'est-à-dire sous le signe du devoir, de la nécessité; lorsque les énonciations s'articulent autour des axes obligatoire/ facultatif. Enfin, selon Saint-Pierre (1991), la modalisation appréciative, qui concerne la qualification plutôt que la validation, s'articule autour des axes positif/ négatif, bon/ mauvais, favorable/ défavorable pour exprimer l'approbation on non du locuteur relativement à la phrase énoncée.

La formulation des questions et la nature même de la gestion participative, par définition non autoritaire sont susceptibles d'influencer les locuteurs dans leur choix du style de réponse ou du type de modalisation. L'analyse des

11 On définit en pragmatique linguistique les constatifs comme des actes de langage qui expriment la croyance de celui qui parle à propos de la phrase qu'il émet. Ces actes ont donc nécessairement une valeur de vérité (vrai/faux). Dans les constatifs de type assertif, la croyance est représentée comme un fait indiscutable (Saint-Pierre, 1984).

résultats a permis de mesurer jusqu'à quel point le message a «formaté» le médium.

Ainsi, la question 15 : «Quel est le style de gestion que vous préconisez?» pouvait suggérer par sa formulation même une prise de position déontique. C'est effectivement sous cette forme, c'est-à-dire celle de la nécessité et de l'obligation, que les représentants des niveaux III et IV exposeront les motifs de leur adhésion à la gestion participative alors qu'ils utilisent les verbes «devoir» et «falloir» (verbes modaux) :

> [...] ici vraiment c'est le style de gestion qui aujourd'hui doit être préconisé de plus en plus dans n'importe quelle administration, c'est un style de gestion participatif. Les gens n'acceptent plus d'être des petits robots à qui on dit : «Fais ci, fais ça.». Il faut au moins leur expliquer pourquoi on veut qu'ils agissent de telle façon et si possible les faire participer à définir, au moins dans leur environnement à eux, des objectifs et des moyens qu'ils doivent utiliser.

Toutefois, les représentants des niveaux I et II, en majorité tenants de ce type de gestion, privilégieront une réflexion d'abord et avant tout de type épistémique, fondée sur leurs convictions et croyances personnelles : «Alors moi je pense que c'est important de travailler avec le monde, de tenir compte du monde avec qui on travaille».

L'analyse des résultats obtenus à cette étape de la recherche permet également de vérifier dans quelle mesure l'ordre d'enseignement à l'intérieur duquel oeuvrent les gestionnaires a pu avoir un impact sur leurs modalités d'énonciation. Par ailleurs, il semblerait, à la lumière de ces mêmes résultats, que le contexte d'entrevue et la position des sujets dans la hiérarchie institutionnelle soient demeurés sans effet sur l'ensemble du traitement de cette question.

L'importance du cadre organisationnel : «de par ma fonction, c'est participatif», et des «besoins» institutionnels («il y a personne qui survivrait plus d'une semaine s'il voulait adopter un style de gestion très directif, ça ne

va pas du tout avec notre contexte»), ainsi que l'exercice des pressions extérieures expliquent chez les représentants du niveau III, mais surtout chez ceux du niveau IV, leur prédilection pour la modalisation déontique : «Donc nous il faut absolument que tous nos gestionnaires adoptent, ou s'adaptent, si c'est pas leur style préféré, à un style de gestion très participatif». La modalisation épistémique adoptée à l'occasion par les représentants de l'ordre collégial relève elle aussi de pressions extérieures, cette fois-ci en matière de valeurs, alors qu'on présente la gestion participative comme LA formule à la mode :

> C'est un style de gestion participatif, une forme de partenariat. Bon là je tombe là, je glisse un peu dans les affaires à la mode là mais c'est ça. Moi je crois quand même à ça, ça fait un bout de temps que j'en parle de cette approche partenariale, c'est il y a un bout de temps où c'était de la cogestion, c'était comme l'apanage.

Les gestionnaires des ordres primaire et secondaire se rejoignent non seulement par la formulation, comme le Tableau I l'illustre ci-dessous, mais aussi par le contenu de leur intervention à propos de la gestion participative. Alors que les représentants du niveau IV se divisent presque à part égale entre tenants de la gestion participative et tenants de la gestion collégiale (dont on verra la valeur analogique dans les pages qui suivent), les représentants de l'ordre III se distinguent encore par la diversité de leurs réponses (adeptes : soit de la gestion démocratique; soit, participative; soit adaptée au contexte; ou sans position sur ce sujet). Dans ce cas la variation s'expliquerait par la divergence de leurs attitudes : certains adhérant à des valeurs par affinités personnelles («Finalement c'est quasiment rien que des habits sur mesure là-dedans»); d'autres suivant des contraintes institutionnelles.

Tableau I : Type de gestion préconisé selon les ordres d'enseignement

	I	II	III	IV
Participative	5	6	3	2
Démocratique	1		1	1
Collégiale				3
Autres			2	
TOTAL	6	6	6	6

Lorsqu'on poursuit l'analyse de la modalisation épistémique en majorité adoptée par les défenseurs de la gestion participative, nous vérifions qu'elle relève non seulement de l'ordre des croyances et des opinions personnelles («je pense que c'est important», «ce que je trouve de fondamental») plutôt que des devoirs et nécessités reliés au contexte interactionnel du travail, mais que son assimilation est complète comme valeur conforme aux intérêts des gestionnaires. Que ce mode de pensée soit personnel et antérieur à leur obtention d'un poste de cadre ou qu'il reflète et reproduise les valeurs de l'institution dans laquelle ils oeuvrent n'atténue en rien sa popularité auprès de l'ensemble des gestionnaires du monde de l'éducation. En fait, la force de conviction dont font preuve les gestionnaires à son propos témoigne d'une intégration intime de cette valeur qui «habite», tel un «phénomène d'osmose» aux dires des participants, autant les employés qu'eux-mêmes :

> On doit tendre idéalement à ce que chaque personne avec qui on travaille trouve sa satisfaction à l'intérieur d'une satisfaction collective. Alors t'as un objectif d'organisation, puis il faut que l'objectif de l'individu soit aussi atteint mais dans la même ligne que les objectifs de l'organisation, ça se peut pas qu'on travaille en sens contraire, si on travaille en sens contraire, on va pas durer longtemps.

Le fait que des verbes marqueurs d'appréciation, qui relèvent du registre affectif, accompagnent le discours tenu à propos de la gestion participative confirme, si c'était encore nécessaire, la prédilection de la part des locuteurs pour ce type de gestion :

> C'est dans ce sens-là que je gère et que j'aime être géré», «je préfère que les gens soient assis autour d'une même table pour prendre une décision que de confier par voie de décentralisation à chacun des petits organismes qui font partie du groupe.

Lorsque les tenants de la gestion participative privilégiant la modalisation épistémique utilisent occasionnellement un autre type de modalisation, par exemple la modalisation déontique, celle-ci n'apparaît que sous forme atténuée. Au contraire de la modalisation épistémique qui «ouvre» généralement les interventions des gestionnaires «participatifs», les indices de modalisation déontique sont du type impersonnel : «on doit tendre», «c'est dans ce sens qu'on tente», et axés davantage sur le facultatif que sur l'obligatoire. Cette modalisation se réalise par le biais de verbes non conjugués («pas de laisser-faire», «faire participer les gens») et de la tournure atténuative : («[...] théoriquement, je dis théoriquement parce que ça varie d'un endroit à un autre, [ils] devraient être en mesure de [...]». De plus, elle est formulée sous la forme d'un acte de langage constatif descriptif[12] :

> La secrétaire qui travaille toute la journée à la course si elle ne sait pas pourquoi elle travaille, si ce n'est que pour satisfaire un professionnel, moi je pense qu'elle ne travaille pas pour une organisation. Alors c'est vraiment dans ce sens-là qu'on tente de travailler constamment et avec ce type de gestion-là.
> ...comme trop de cuisiniers gâtent la sauce, c'est pas tout le monde qui participe à tout.

La conscience des contraintes et des limites reliées au type de gestion préconisée explique de fait l'absence du ton autoritaire dans ce cas. Ceci,

---

12 C'est-à-dire un acte de langage où la phrase est présentée «comme le résultat d'un diagnostic, d'une identification, d'un fait impliquant une observation objective» (Saint-Pierre, 1984).

rappelons-le, n'amoindrit d'aucune façon la force de conviction des interlocuteurs, même lorsqu'il s'agit de décrire les éléments constitutifs essentiels au bon fonctionnement de la gestion participative.

Lorsque les intervenants privilégient la modalisation déontique au détriment de la modalisation épistémique, elle se présente alors de manière très affirmée. Malgré leur tournure impersonnelle, les nombreuses répétitions de verbes modaux «il faut», accompagnées de mises en situation grâce à l'énallage (valeur ou emploi inhabituel du pronom personnel : l'usage de la deuxième personne pour la troisième par exemple), sous la forme du tutoiement («tu dois», «t'as besoin») ou du vouvoiement («vous devez faire»), tout en interpellant directement l'interlocuteur, le maintiennent dans une position subordonnée et renforcent le sentiment d'obligation. De même, la présence de certaines tournures emphatiques : «T'as des fois, on peut pas dire qu'être participatif c'est universellement bon», contribue à accentuer la force persuasive de l'énonciation et éventuellement son effet perlocutoire[13].

Ainsi, selon l'approche privilégiée, les modalisations épistémique et déontique seront formulées de façon appuyée et très affirmée. C'est le mode du savoir et de la croyance qui prédomine et qui détermine à la fois la formulation, mais aussi le vocabulaire à utiliser des décideurs des niveaux I et II. Moins unanimement adeptes de la gestion participative, du moins au sens strict du terme, les gestionnaires du niveau universitaire affichent une nette préférence pour le mode du devoir, qui exercera éventuellement un impact comparable sur l'énonciation.

À cette étape de l'analyse, et tel que l'illustre le Tableau II ci-dessous, on peut parler, vu l'ampleur du consensus obtenu en matière de contenu des interventions, d'idéolecte épistémique : c'est-à-dire axé sur le savoir, pour les représentants des niveaux I et II et d'idéolecte déontique : c'est-à-dire axé sur le devoir, dans le cas des gestionnaires du niveau IV. Quoique en majorité adeptes de la formulation épistémique, la diversité des positions et attitudes

13 On entend par effet perlocutoire, l'effet que l'énoncé, que ce soit intentionnel ou non de la part du locuteur, a sur l'interlocuteur ou l'auditoire.

des sujets de l'ordre collégial rend prématurée toute généralisation de ce type à propos du style adopté par ces derniers.

Tableau II : Type de modalisation selon l'ordre d'enseignement et le type de gestion préconisé

GESTION :	Participative	Démocratique	Collégiale	Total
Mod. :	épist./déont.	épist./déont	épist./déont	
Ordre I :	5	1		6
Ordre II :	6			6
Ordre III :	/2	/1	/3	6

L'adhésion à la gestion dite «démocratique» dont on trouve des tenants aux niveaux I, III et IV se formule davantage sous la forme déontique : les croyances servant d'appui à la conscience de la «mission» de l'organisation. De fait, le corpus restreint à ce sujet limite grandement l'analyse, encore plus toute généralisation sur son compte. Néanmoins les données recueillies suggèrent que ce type de gestion, quoique présenté comme plus autoritaire, présente plus d'une affinités, quant au contenu, avec la gestion participative telle que définie auparavant. À tel point que les éléments de définition fournis dans le cadre des entrevues pourraient facilement être confondus comme l'illustrent les propos suivants :

> Tu dois pratiquer un style démocratique, étant donné que toutes les instances, ils doivent être consultés, et qu'ils revendiquent le droit de participer activement à la décision.
> Mon style de gestion est quand même démocratique [...] je peux dire un autre terme plutôt que démocratique, je vais dire un style de gestion ouvert, axé sur la décentralisation.
> Un style de gestion démocratique [...] ça veut donc dire, de consulter, d'expliquer, de communiquer.

La gestion «collégiale» ou de «consensus» recrute, quant à elle, des disciples exclusivement à l'ordre universitaire. Sans doute attribuable au corpus, restreint ici aussi, la définition de cette notion demeure ambiguë. Quelques constantes sont à retenir. Les gestionnaires rencontrés la présentent comme une gestion axée sur la participation, la consultation et la communication. Bref, une «gestion soeur» de la gestion participative. Tout comme les gestionnaires préconisant cette dernière, les adeptes de la collégialité multiplient, avec autant d'emphase, les mises en garde contre la cogestion et affirment la nécessité de prise de décision et de responsabilité.

Par conséquent, si l'on se fie au contenu et à sa formulation, il semble que la gestion collégiale se confonde avec la gestion participative. Ceci expliquerait la possibilité d'isoler des constantes au niveau de l'énonciation chez les universitaires et d'identifier chez eux un idéolecte déontique relevant de la structure de l'organisation :

> L'université est un organisme extrêmement conservateur, tout changement est presque impossible et par conséquent vous devez faire une gestion de consensus. Quand vous avez un projet qui fait l'objet d'un consensus et de la participation de la communauté universitaire, il va de l'avant.

Pourrait-on en conclure que la priorité accordée à l'académique combinée à leur forte appartenance à l'organisation, serait à la source du mode d'énonciation des gestionnaires de l'ordre universitaire? Un «style» professoral, magistral, en somme, autoritaire? Quoi qu'il en soit, il est clair que la modalisation déontique, axée sur le sens du devoir et ici de la mission de l'organisation, inspire le ton et donne le sens à leurs discours quelles que soient les valeurs qu'ils véhiculent....

4.1.1.3 LEURS QUALITÉS DE GESTIONNAIRE

Suivant un tout autre ordre d'idées, mais toujours dans le cadre de la première partie de l'entrevue et afin de compléter leur autoportrait, les sujets devaient énumérer leurs caractéristiques en tant que gestionnaires. Une question (la question 20), à cause de son recoupement avec d'autres qui la précédaient : les questions 10 (à propos des caractéristiques personnelles), 12

(sur les caractéristiques d'un bon gestionnaire) et 15 (sur le type de gestion préconisée), vérifiait indirectement le degré d'autorégulation des intervenants. Le fait que ceux-ci invoquent le contenu des réponses antérieures témoigne à coup sûr de l'attention/la tension qu'ils maintiennent au cours de l'entrevue. Le maintien constant de la conscience, tout en permettant la cohérence et la cohésion des réponses chez les sujets, n'assure pas à l'observateur l'obtention de réponses spontanées, voire sincères. De fait, à ce stade de l'entrevue, tous les interlocuteurs, sauf un, ont invoqué des réponses précédemment fournies : sept gestionnaires ont même énuméré des éléments présents dans les trois questions mentionnées! On remarque donc un haut taux de cohérence entre les réponses de ces quatre questions. La présence répétée de certaines qualités permet, tout de même, de présumer, du moins chez ces individus, leur prise en compte lors de l'évaluation de toute candidature à un poste de gestionnaire dans cette sphère d'activités.

On constate peu de recoupements entre les locuteurs du même ordre d'enseignement. Alors que le «travail en équipe» semble rallier plusieurs membres du niveau I, le niveau II affiche trois pôles d'intérêt, soit : l'équité-intégrité, la transparence-clarté et la capacité de rallier. L'ordre collégial s'illustre encore par l'hétérogénéité de ses réponses : combinant les qualités morales aux capacités professionnelles (gestion), organisationnelles (hiérarchie, mode d'influence) et institutionnelles (orientations). Les représentants de l'ordre universitaire privilégient, quant à eux, les rapports interactionnels (relations et climat) et les préoccupations politiques au sens organisationnel du terme. La cohérence individuelle, reliée à la diversité des réponses intergroupes plaide en faveur d'une fidélité aux valeurs personnelles plutôt qu'à une adhésion à l'idéologie institutionnelle.

Le relevé des deux premières qualités retenues selon leur ordre d'occurrence évoque cependant quelques principes directeurs. Le travail d'équipe maintient sa priorité à l'ordre primaire, de même qu'à l'ordre secondaire auquel s'ajoute un pôle démocratique (transparence, sens de la justice). L'adhésion à des valeurs institutionnelles chez les sujets de l'ordre collégial, nous rappelle leur formation et leur priorité administratives. De même, les préoccupations d'ordre méthodologique relevées chez les gestionnaires universitaires (efficacité, gestion avec objectifs, fonctionnement par

objectifs, avec échéancier, etc.), combinées à des capacités communicationnelles, semblent harmonisées aux priorités académiques qu'ils avaient exprimées plus tôt et au pôle «rayonnement» identifié dans le cadre du relevé des caractéristiques personnelles.

4.1.1.4 LE TYPE DE COMPORTEMENT PRIVILÉGIÉ

En plus de comporter trois questions ayant trait aux caractéristiques personnelles des gestionnaires rencontrés, cette partie du questionnaire visait aussi à vérifier quel type de comportement, tant au niveau de la forme linguistique qu'au niveau des actions, ils pouvaient adopter dans certaines circonstances ainsi que les motifs invoqués pour le justifier. Le problème soumis était le suivant : «À l'issue d'un concours pour un poste de gestion, le comité de sélection auquel vous avez participé a retenu une candidate. Quelque temps plus tard, vous constatez que cette personne ne remplit pas adéquatement ses obligations. Que faut-il faire?»

Au total, quatorze intervenants contre dix optent pour le congédiement de la candidate. Une faible majorité d'intervenants, qui proviennent surtout des ordres collégial et universitaire choisit le congédiement de façon explicite (10/ 24), alors que huit gestionnaires, dont près de la moitié est constituée des sujets du niveau II, optent pour la rétention. La forme atténuée : soit de l'acceptation (2), soit du refus (4) est adoptée surtout par les intervenants de l'ordre primaire.

Si l'analyse des résultats ne permet pas de discerner des caractéristiques spécifiques à chacun des ordres d'enseignement représentés, elle contribue néanmoins à l'identification de l'idéolecte gestionnaire. De façon constante, on note que les renvois et les suggestions de «récupération» lorsque formulés de manière explicite se manifestent dès le début des interventions : «Que faut-il faire? Situation hypothétique. Je lui demanderais de démissionner je la convaincrais [de] démissionner». La même opinion, formulée de façon mitigée, est souvent suggérée, sous-entendue, ou exprimée sous forme d'euphémismes et placée à la fin de l'intervention : «Si dans un délai d'un an, je constatais qu'un personne ne répond vraiment pas à ses obligations, je procéderais tout simplement à un rapport [...]».

On constate d'un point de vue linguistique que l'usage des pronoms personnels et «impersonnels» est en distribution complémentaire selon qu'on est partisan de la rétention ou du renvoi de la candidate. Alors que les «on», «nous» et «il» institutionnels prédominent chez les tenants du renvoi et s'y manifestent trois fois plus nombreux que chez leurs confrères partisans de la rétention, ces derniers privilégient le pronom personnel «je», qu'ils utilisent, à leur tour, trois fois plus fréquemment dans la description des actions à entreprendre. Le congédiement s'accompagne d'un rapport, à la fois, distancié à l'égard de l'employée (usage de pronoms impersonnels), mais aussi de sujétion lorsque les gestionnaires utilisent le tutoiement au moment où ils évoquent leurs expériences personnelles, ou simulent des situations, pour appuyer leur position.

La référence à des souvenirs ou à des situations fictives demeure, par ailleurs, la quasi exclusivité des adeptes du congédiement. Tout se passe comme si, inconsciemment, les gestionnaires visaient à atténuer par ces recours le désagrément intense qu'ils pourraient occasionner chez leur interlocuteur. Cet investissement de l'ordre imaginaire se double cependant d'automatismes. En effet le souci de l'échéancier, quantifiable par définition, est invoqué chez onze des quatorze tenants du renvoi :

> Tout cadre engagé chez nous a un an de probation donc quand nous engageons un cadre, nous l'engageons pour un an ferme, s'il ne passe pas sa probation durant cette période-là, il n'a plus l'emploi. C'est comme ça, c'est la règle du jeu.

À plusieurs reprises, ceux-ci débutent leur intervention par un compte à rebours, invoquant la période de probation à durée variable et ponctuée de rencontres et d'évaluations.

Le traitement expéditif préconisé par les adeptes du renvoi contraste avec l'adaptation à la personne et à la situation donnée que prônent les tenants de la rétention. Parmi les correctifs suggérés, axés sur la personne, figurent : des conversations et des rencontres avec l'employée, l'établissement de liens avec son supérieur immédiat, le recours à des ressources internes, voire à des firmes extérieures. On propose un encadrement, une supervision, en quelque

sorte une relation d'aide qui, par le biais de rencontres ponctuelles et d'évaluations par objectifs, permettrait de corriger la situation. S'il s'avère que la lacune relève de la formation spécifique, on recommande alors du perfectionnement ou des rencontres avec d'autres gestionnaires. Bref, les tenants de la rétention privilégient les rencontres permettant de faire le point tout en précisant les attentes. Tous confirment la nécessité d'agir avec diligence car ils demeurent conscients du délai de la période de probation. Enfin, malgré leur scepticisme face à une telle erreur de jugement de la part d'un comité de sélection («je ne souscris pas à la notion que le comité de sélection puisse se tromper d'une façon aussi dramatique»), les gestionnaires préconisent, à un niveau moindre et en second lieu des correctifs organisationnels. Il s'agit alors de réviser les critères de sélection ou la description de la fonction, et de valider l'ensemble de la démarche afin qu'une telle situation ne se reproduise pas.

Même si le cas soumis référait de façon explicite à une candidate plutôt qu'à un candidat, les gestionnaires rencontrés utilisent rarement (seulement cinq sur vingt-quatre) des référents exclusivement féminins. On rencontre même un cas où un gestionnaire fait un usage exclusif du masculin (pronoms et accord des adjectifs). De façon générale, les gestionnaires utilisent des termes génériques, ce qui assure, croient-ils, un minimum de neutralité à leurs énoncés. Parmi les plus utilisés figurent les termes : «personne», «gens», «gestionnaire», «candidat», «cadres», «individu», et «direction d'école». Bien que certains des intervenants (surtout de l'ordre universitaire) prennent la peine de spécifier que leur attitude et comportement demeureraient identiques indifféremment du sexe, le témoignage suivant laisse perplexe :

> Pour être certain qu'on ne porte pas un jugement là qui est erroné sur la qualité du travail de la personne, je pense qu'on va être, qu'on va faire plus attention à mon avis si c'est une femme, je pense, pour ne pas se faire accuser de toutes sortes de choses en particulier. C'est pour ça que je vois une distinction à la question [...]. Parce que [...] on est présentement dans le tourbillon des Programmes d'Accès à l'Égalité et tout ça et naturellement on ne se fait pas nécessairement accuser, mais le mot discrimination revient souvent. Prendre des décisions qui seraient mal éclairées

> surtout dans le cas d'une femme [...] on pourrait se faire accuser de discrimination et c'est pour ça que je dis qu'il y a une distinction entre les deux.

Suite à ces rencontres individuelles avec des gestionnaires dans le monde de l'enseignement, le moins que l'on puisse dire est que la tendance à féminiser les textes et discours qu'on observe dans les milieux politiques et syndicaux officiels ne semble pas s'appliquer au milieu scolaire, et ce, même s'il s'agit d'un référent féminin.

4.1.2 SUR LE GESTIONNAIRE IDÉAL

Outre l'identification de certains traits de personnalité et de comportements propres aux gestionnaires rencontrés, la première partie de l'entrevue visait à déterminer leur conception du gestionnaire idéal. Cette partie de la recherche permettait également de mesurer le degré de cohérence (entre leurs exigences personnelles et à l'égard des autres) de ces membres de comités de sélection.

L'énumération des qualités et des comportements désirables (questions 12 et 14), combinée à l'évaluation, suivie d'explications, de certains critères de sélection, notamment la compétence, la capacité de travailler en équipe et l'entente avec l'équipe en place (questions 16, 17, 18 et 19) permettaient, dans un premier temps, de prendre connaissance des souhaits et des opinions exprimés par des gestionnaires déjà sélectionnés à propos de gestionnaires potentiels.

4.1.2.1 DE LA DIVERSITÉ DES QUALITÉS...

Il existe un lien de continuité entre les questions de tout questionnaire préparé en vue d'entrevues semi-dirigées. Le lien est parfois plus fort entre certaines de ces questions. Ainsi l'énumération des qualités spécifiques ou caractéristiques d'un bon gestionnaire sollicitée à la question 12 n'a pas manqué, vu surtout sa proximité dans le déroulement de l'entrevue, de rappeler aux participants une question précédente consacrée aux caractéristiques personnelles à l'origine de leur sélection à titre de cadre (question 10). Avec humour, quelques-uns ont invoqué celles-ci pour identifier celles-là.

Quoiqu'on y dénote quelques constantes (le leadership ainsi que l'expertise, la formation et la connaissance en administration et en gestion y figurent en bonne place), les réponses sont loin d'être identiques. En fait, leur diversité limite de façon radicale toute velléité de synthèse.

La motivation et le besoin d'agir, qualités auparavant évoquées comme justification de la sélection, disparaissent au profit des capacités d'analyse et de synthèse auxquelles s'ajoute une «vision» de gestionnaire, autrement dit la présence d'une culture organisationnelle. La connaissance du dossier dont étaient dotés, selon eux, les gestionnaires de l'ordre primaire avant même l'obtention de leur poste, devient une caractéristique générale souhaitable, de même que la compétence. La signification de la notion de compétence semble toutefois aussi difficile à préciser que la notion d'expertise. Ses frontières sémantiques seront quelque peu déterminées grâce aux commentaires fournis en réponse aux questions ultérieures.

Parmi la liste des qualités désirables que proposent les membres du niveau II, la formation et la «vision» s'imposent à peine au-dessus de la mêlée. Ces cadres renouvellent pour ainsi dire leur «banque» de qualités. Il en est de même pour les intervenants du niveau III qui optent cependant davantage pour l'ouverture et la rigueur. On est moins surpris lorsque ce phénomène se vérifie aussi chez les gestionnaires de l'ordre universitaire qui privilégient la connaissance de l'organisation et les capacités communicationnelles. Rappelons à ce propos que certains, encore étonnés d'avoir été engagés, s'avéraient incapables d'identifier les caractéristiques personnelles à l'origine de leur sélection.

Il appert que les cadres sont réticents à s'inspirer d'eux-mêmes pour établir le modèle idéal du gestionnaire. Les caractéristiques dont ils étaient dotés antérieurement à leur promotion comme cadre (question 10), de même que leurs caractéristiques actuelles (question 20), ne figurent qu'épisodiquement parmi celles qu'ils jugent souhaitables. Hormis quelques individus soucieux de maintenir une continuité entre les différentes questions, l'ensemble des gestionnaires rencontrés néglige de puiser parmi leurs propres caractéristiques, passées et présentes, celles qu'ils considèrent adéquates pour décrire un «bon gestionnaire». Alors que la plupart des sujets réussit à

dénombrer une quantité comparable de caractéristiques idéales et personnelles (entre quatre à six), on remarque même chez les membres des niveaux I et IV, une propension à répertorier plus de qualités idéales (deux à trois qualités en moyenne) que de qualités personnelles.

Cet écart entre le modèle idéal et les résultats individuels semble infirmer l'hypothèse de la tendance à engager une personne présentant des éléments communs et des affinités[14]. Il contredit l'intention d'auto-référence exprimée par les gestionnaires lorsqu'ils débutent leur intervention en faisant appel au contenu de leur réponse à la question précédente.

Le type de comportement constitue un autre facteur important d'évaluation et éventuellement de rétention des cadres : «le comportement, c'est là que tu juges vraiment de la valeur de ton [...] cadre». Cependant, tel qu'il est décrit idéalement par les gestionnaires, il semble être très éloigné de celui qu'ils s'attribuent. Seuls les membres de la communauté universitaire, à une exception près, ont recours à l'auto-référence dans le cadre des entrevues[15] («il y a beaucoup de choses que je fais que... je pense que je fais un bon travail») : décrivant leurs façons de faire et celles de leur entourage immédiat, fournissant leurs observations personnelles, recourant à des faits vécus. Le contenu concret, voire personnel, de leurs interventions a un impact sur la longueur de celles-ci. Quoique variant énormément d'un individu à l'autre, la durée moyenne de leur intervention est deux fois plus grande que celles des membres des autres ordres d'enseignement. L'exception que constitue un gestionnaire du niveau III dont la longueur d'intervention surpasse de beaucoup celle de la totalité des gestionnaires, confirme ce lien entre la loquacité et l'auto-référence.

Parmi les exemples fournis à titre d'illustrations d'une bonne gestion (question 14) figurent les anecdotes et les exemples concrets qui sont davantage le fait des gens du niveau IV; alors que les administrateurs du

---

14 Consulter à ce propos A.L. Edwards. The Social Desirability Variable in Personality assessment and Research, New York: Dryden, 1957, cité par Broverman, I.K. et al., «Sex-role Stereotypes: a Current Appraisal», Journal of Social Issues, vol 28, no 2, 1972, p. 67.

15 L'auto-référence sera cependant fréquemment utilisée dans le cadre des commentaires suivant l'entrevue.

premier niveau s'en tiennent davantage au discours abstrait. Les exemples hypothétiques qu'évoquent ces derniers suggèrent des manières de faire. En cela, ils poursuivent, tout en la complétant en quelque sorte, la réflexion initiée quelques instants auparavant à propos des qualités caractéristiques ou spécifiques d'un bon gestionnaire (question 12). Il s'agit, en effet d'un discours complémentaire, puisque l'ensemble, sauf deux cas sur douze, des gestionnaires des niveaux I et II, distingue des façons de faire inassimilables aux manières d'être déjà énumérées. Cette discontinuité dans les réponses se manifeste à un degré moindre chez les universitaires qui recourent encore à l'auto-référence. Les intervenants du niveau collégial font preuve, quant à eux, d'une très grande cohérence puisque les exemples et anecdotes évoqués illustrent l'ensemble des qualités jugées souhaitables auparavant.

4.1.2.2 À L'INCONSISTANCE DES CRITÈRES DE SÉLECTION....

La diversité, voire l'inconstance, constatées dans les réponses fournies à propos des caractéristiques existantes (axe 1) ou souhaitables (axe 2), se confirme de façon spectaculaire au moment de l'analyse des cotes attribuées à divers critères de sélection. Les critères de compétence et de capacité à travailler avec l'équipe en place étant souvent mentionnés comme préalables à la sélection de gestionnaires, j'ai demandé aux participants de l'enquête de se prononcer sur leur degré d'importance.

Afin de faciliter la compréhension des réponses, je présente la question 16 telle que formulée avec sa traduction en termes de rapports logiques entre les éléments de l'énoncé.

Question 16 :

Quelle cote attribueriez-vous aux candidatures suivantes? (9 cas) de 1 à 3, la cote 3 étant la plus haute [16]
A : compétence suffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place =c + e>
B : compétence suffisante pour le poste et capacité à s'entendre avec l'équipe en place =c + =e
C : compétence suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place =c + <e
D : compétence plus que suffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place =c + e>
E : compétence plus que suffisante pour le poste et capacité à s'entendre avec l'équipe en place c> + =e
F : compétence plus que suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place c> + <e
G : compétence insuffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place c> + e>
H : compétence insuffisante et capacité à s'entendre avec l'équipe en place <c + =e
I : compétence insuffisante et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place <c + <e

Les cotes supérieures ont été attribuées par ordre décroissant aux cas : D, E, A, B, C, F, G, H et I. L'écart de l'évaluation entre les différents ordres d'enseignement diminue à mesure qu'on avance dans la soumission des cas, au point qu'on obtient l'unanimité sur la pire cote pour les cas H et I. C'est au niveau II que l'on rencontre le plus de désaccord intragroupe pour les

---

16 LÉGENDE
- c> compétence plus que suffisante
- <c compétence insuffisante
- =c compétence suffisante
- e> facilité à s'entendre
- <e difficulté à s'entendre
- =e capacité à s'entendre

évaluations des cas A et B, alors que l'unanimité se manifeste sur C. Outre les cas H et I, le niveau universitaire parvient à une entente complète pour les cas D et G, le primaire obtient l'unanimité pour le cas G, tandis que le collégial obtient les mêmes résultats pour le cas F. L'entente inter-niveaux est tout aussi imprévisible. Les cegeps partagent avec les universités des cotes semblables pour E et A, ils affichent des cotes identiques avec le niveau II pour les cas G et D. Les représentants universitaires rejoignent ceux du niveau I pour les cas F, G et B. Le cas C ne parvient à rallier aucun des ordres d'enseignement.

Ce sont les universitaires qui accordent les plus hautes cotes, n'hésitant pas dans le cas D à attribuer unanimement la cote supérieure. Les suivent de près, les intervenants du niveau I. Ce sont les représentants du niveau II qui sont les plus sévères. Il semble donc y avoir une corrélation entre le consensus des participants d'un même ordre d'enseignement et leur évaluation positive.

Malgré le nombre restreint de cotes possibles, on peut mentionner que c'est chez les représentants de l'ordre primaire que l'on constate le plus de recoupements entre les cotes, d'où la difficulté de discriminer les unes des autres. Cette difficulté, de même que l'absence de consensus entre les représentants d'un même ordre d'enseignement, s'avèrent toutefois insuffisantes pour expliquer certains vices de raisonnement tels que les révèle l'énumération des règles d'équivalence obtenues dans le tableau suivant :

Tableau III : Règles d'équivalence d'évaluation des critères de compétence et de travail en équipe

Pôle compétence :
1) Pour primaire et universitaire (G=H=I) Si compétence insuffisante alors facilité égale capacité égale difficulté P, U : ssi <c alors c> = ≠ = <c
2) Pour Cégep et S/P (H=I) Si compétence insuffisante alors capacité égale difficulté : C, S/P : ssi <c alors ≠ = <c
3) Pour primaire (A=B) Si compétence suffisante alors facilité égale capacité : P : ssi ≠ alors c> = ≠
4) Pour S/P (D=E) Si compétence plus que suffisante alors facilité égale capacité : S/P : ssi c> alors c> = ≠
Pôle travail en équipe :
1) Pour primaire (F=C) Si difficulté à s'entendre alors compétence suffisante égale compétence plus que suffisante : P : ssi <c alors ≠ = c>
2) Pour S/P (C=H) Si difficulté à s'entendre alors compétence suffisante égale compétence insuffisante : S/P; ssi <c alors ≠ = <c
3) Pour Cégep (A=D) Si facilité à s'entendre alors compétence suffisante égale compétence plus que suffisante : C; ssi c> alors ≠ = c>
4) Pour Cégep (F=I) Si difficulté à s'entendre alors compétence plus que suffisante égale compétence insuffisante : C : ssi <c alors c> = <c
5) Pour Universitaire (B=E) Si capacité à s'entendre alors compétence suffisante égale compétence plus que suffisante : U : ssi ≠ alors ≠ = c>

À la lumière de ces résultats, il appert que le pôle «compétence» constitue un facteur préalable à l'acceptation ou au refus de toute candidature, alors que le pôle «travail en équipe», surtout la facilité à s'entendre, constitue un indice essentiel du degré d'acceptation ou de refus. La compétence insuffisante est synonyme pour tous d'une incapacité à occuper un poste de cadre quelles que soient ses capacités de s'entendre avec l'équipe en place. Cependant le fait qu'on affiche une compétence suffisante, parvient à convaincre les représentants du niveau I de ses capacités d'entente. *A fortiori*, lorsque la compétence est considérée comme plus que suffisante, les membres du niveau II identifient la capacité à s'entendre, toute potentielle et non vérifiée, avec la facilité constatée et fondée sur des faits. Ainsi, seule la compétence plus que suffisante serait garante d'une entente certaine avec l'équipe en place puisque la difficulté à s'entendre entraîne chez eux un glissement de la compétence suffisante vers la compétence insuffisante. Est-ce un relent de leurs priorités administratives plutôt qu'académiques? Les gestionnaires de l'ordre collégial, sont les seuls à estimer que la difficulté à s'entendre avec l'équipe en place exerce un impact direct et négatif sur la compétence des candidats.

La comparaison du fonctionnement logique de chacun des énoncés ainsi que du degré d'adhésion des gestionnaires, permet de déceler certaines contradictions dans les jugements émis. Le Tableau IV qui suit retrace les incohérences présentes dans le discours de certains gestionnaires.

Tableau IV : Contradictions dans les règles d'équivalence d'évaluation

1)	S/P		C=H=I	soit la cote I	
	C)	≥c	+	<e	
	H)	<c	+	≥e	
	I)	<c	+	<e	
Donc	C	peut égaler	I	car	<e commun
	I	peut égaler	H	car	<c en commun
	Mais pas les trois simultanément ou alors pourquoi C=F=I?				
2)	Cegep		F=H=I	soit la cote I	
	F)	c>	+	<e	
	H)	<c	+	≥e	
	I)	<c	+	<e	
Donc	F	peut égaler	I	car	<e en commun
	I	peut égaler	H	car	<c en commun
	Mais pas les trois simultanément ou alors pourquoi C=F=I?				

Même si elles indiquent la cote inférieure, le fait que ces équivalences proviennent d'évaluations unanimes peut tout de même servir d'indice et confirmer l'impression d'inconsistance qui se dégage de plusieurs réponses, du moins à propos des critères d'évaluation et des caractéristiques souhaitables énumérés par les sujets rencontrés. Le nombre trop restreint de cotations possibles pourrait être partiellement imputable de ces inconséquences, si elles n'étaient corroborées, comme on le verra, par les résultats obtenus dans la suite de l'entrevue.

4.1.2.3 ET À LA NOTION DE COMPÉTENCE

La compétence apparaît comme le critère primordial de sélection. Sa mention en premier lieu dans les interventions est précédée ou suivie, de façon très explicite et sans ambiguïté, de marqueurs d'inclusion tels que : «ce qui est important», «premièrement», «il faut au moins avoir», «ce qui fait le premier critère», «c'est l'élément de base», «est une prémisse», etc. De fait, dix-sept des vingt-quatre gestionnaires la citent comme premier critère. Selon eux, un «cadre doit savoir [de quoi] il parle», «si le gars connaît pas le travail qu'il a à faire c'est un handicap majeur». Quatre intervenants (des niveaux I, III et IV) considèrent la compétence et l'entente avec l'équipe en place comme indissociables : selon eux, ces deux éléments «sont deux dimensions d'une même chose». La facilité à s'entendre avec l'équipe en place constitue un facteur discriminatoire prépondérant, surtout dans le cas où la compétence est plus que suffisante, pour trois des ordres d'enseignement. De façon surprenante, un seul gestionnaire met l'emphase sur celle-ci, justifiant son choix par le fait que la «compétence même insuffisante pouvait arriver à être compensée alors que une entente difficile ne [le] pouvait pas».

Une telle unanimité, contrastant avec les résultats diversifiés, voire inconsistants obtenus en réponse à la question précédente, confirme la désirabilité sociale du critère de la compétence sans cesse proclamé comme motif essentiel d'engagement. La signification du critère de compétence se précise davantage avec la question complémentaire suivante (question 18) : «Que pensez-vous de quelqu'un de compétent mais qui a de la difficulté à travailler en équipe?»

Notion fluctuante, la compétence comporte beaucoup de composantes dont l'absence n'entraîne pas pour autant l'incompétence mais plutôt une incapacité de «fonctionner» en tant que gestionnaire : «il peut avoir la compétence voulue, mais s'il n'est pas capable de s'intégrer dans l'équipe [...] une partie de son travail il [ne] pourra pas faire». Outre les capacités de nature académique : «c'est toute la formation, la pensée, la théorie qui te donne toutes les bases pour être capable de faire ton [...] travail de gestionnaire», et professionnelle : «les aspects techniques relatifs au rayon d'action», la compétence implique des capacités relationnelles : «la compétence là c'est bien des choses dont travailler en équipe pour un gestionnaire».

À cause de leur prédilection pour la compétence, au détriment de l'entente avec l'équipe des gestionnaires en place, la plupart des cadres rencontrés hésitent à se prononcer catégoriquement en défaveur du cas qui leur est soumis :

> C'est pas la personne qui va accéder le plus facilement à des postes de cadre. C'est pas un refus absolu, il arrive que...il y a certains styles qui sont différents...mais c'est pas le, c'est pas la voie la plus usuelle.

Les nombreux appréciatifs qu'ils formulent, au niveau morpho-syntaxique, sous forme de locutions, d'adverbes, et d'adjectifs évaluatifs et grâce à l'usage du mode conditionnel et de l'emploi du temps futur : «c'est pas drôle», «c'est malheureux», «c'est de valeur», «il a un problème majeur», «il aurait un gros [...] problème», «il va avoir des problèmes», de même que des tournures négatives («[il] ne réussira même pas à faire ce qu'il voudrait faire», ou euphémiques («j'aurais pas tendance à en faire un gestionnaire»), ou au contraire emphatiques («l'impossibilité de travailler en équipe, ça évidemment c'est [...] immense, c'est mortel : ça tue tout»), témoignent suffisamment de leur réticence tout en confirmant leur difficulté à trancher. Plusieurs s'accordent pourtant sur le fait que son «envergure [est] limitée». Malgré les réticences personnelles : «j'aurais de la difficulté à travailler avec», «très irritant [...] je m'entendrais pas avec», personne ne parle de congédiement une fois qu'il serait en place; on suggère plutôt qu'«il ne fera pas longtemps». Certes la candidature ne serait pas retenue si on avait accès à ces informations avant la sélection. Tout au plus pourrait-on lui destiner une fonction de professionnel en tant qu'archiviste ou analyste spécialisé («je retiendrais son nom définitivement pour un poste, non pas de cadre, mais de professionnel»), ou encore une position de cadre «staff» c'est-à-dire à titre de conseiller sans responsabilités de gestion du personnel.

À la lumière de ces réflexions, même si la compétence est souvent présentée comme distincte de la capacité de travailler en équipe, cette capacité apparaît en relation hyponymique c'est-à-dire comme élément intrinsèque de la définition de la compétence selon les gestionnaires : «Pour la plupart des postes de cadre; on ne peut pas dire que quelqu'un est compétent s'il a de la

difficulté à travailler en équipe, ça s'exclut pas, ça rentre dans la compétence.». La capacité de travailler en équipe apparaît comme un sous-ensemble nécessaire et dépendant de la compétence. Non seulement est-elle un des critères de sélection, mais elle se présente comme un facteur de compatibilité auprès des gestionnaires interviewés. Elle fait partie de la description intrinsèque de la tâche : «l'obligation de travailler en équipe est toujours importante pour un cadre». L'incapacité à «aller chercher le maximum des gens», à exploiter le potentiel qu'on a mis à sa disposition s'avère incompatible avec l'image de la gestion telle qu'ils se la représentent, c'est-à-dire avec la gestion participative qu'ils prônent : «Aujourd'hui, c'est la délégation, la collégialité, la consultation, la communication et la compétence vient pas remplacer la difficulté de s'entendre premièrement.».

Bref, si les gestionnaires rencontrés s'avèrent inconsistants au niveau de la mise en relation de critères ponctuels, ils font preuve de cohérence lorsqu'ils décrivent et commentent certaines notions. La gestion participative, la compétence et la capacité de travailler en équipe participent de la même école de pensée des gestionnaires en milieu d'éducation.

Cette partie de la recherche consacrée au «gestionnaire idéal» tel qu'il est imaginé par les participants se termine sur une question (question 19) complémentaire qui présente une structure logique similaire à une question voisine (la question 21). Il s'agit de constater, et éventuellement de se prononcer sur la coexistence des éléments positif A et négatif B; le second pouvant remettre en question le premier. La question dix-neuf se lisait comme suit : «Que pensez-vous de quelqu'un de compétent mais qui a de la difficulté à s'intégrer à l'équipe en place?».

Cette question reprend partiellement des éléments déjà évalués : les cas C (compétence suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place) et F (compétence plus que suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place) de la question 16. Il peut être utile de rappeler la faiblesse des cotes obtenues pour ces cas, même si on y mentionnait la difficulté à s'entendre plutôt que de la difficulté à s'intégrer à l'équipe en place. De fait, la difficulté d'intégration ne suppose pas la mésentente, l'incompatibilité, voire même l'impossibilité de s'entendre. De l'avis géné-

ral, elle s'avère un moindre mal et peut être corrigée avec le temps. Après s'être assurés qu'il s'agit de quelqu'un de compétent, en admettant que la facilité à s'intégrer à une équipe en place ne constitue pas une condition sine qua non de compétence, treize des vingt-quatre gestionnaires rencontrés (surtout les membres des ordres I et II) préconisent une période transitoire durant laquelle une structure d'accueil sera aménagée et un «coaching» assuré.

Une faible majorité, soit onze gestionnaires (incluant cinq des six membres de l'ordre collégial), reconnaît une part de responsabilité à l'équipe en place. Elle mentionne ses résistances aux changements et propose des aménagements souhaitables. Si les membres de l'ordre collégial semblent légèrement contredire leur position antérieure présentée au Tableau III, alors que la facilité d'entente avait pour effet de rendre équivalentes compétence suffisante et plus que suffisante, il ne faut pas oublier que cet ordre d'enseignement, comme l'illustrait le Tableau IV, présente aussi des inconsistances dans son mode d'évaluation. L'imputabilité à l'équipe en place se manifeste davantage chez les tenants de l'étape transitoire qui considèrent comme «normal» une période d'intégration et qui sont partisans de la rétention du cadre.

Le rejet, parfois nuancé (références à la nature et à la composition de l'équipe ainsi qu'à la période transitoire), est entériné par huit personnes, dont la moitié des représentants de l'ordre universitaire. Ceux-ci confirment ainsi la priorité qu'ils accordent à la facilité d'entente dans le cadre des règles d'équivalence énumérées au Tableau III : selon leur mode d'évaluation, la capacité, non vérifiée et potentielle, suffisait à rendre équivalentes les compétences suffisante et plus que suffisante. Ils préconisent le maintien du statu quo, ne proposant aucune modification ni de la part du candidat, ni de celle de l'équipe en place.

4.1.3 SUR LES FEMMES GESTIONNAIRES

L'analyse des résultats du second axe permettait de mesurer le degré de cohérence entre les traits personnels cultivés par les gestionnaires et leurs exigences à l'égard des autres. Le troisième axe des questions de la première

partie de l'entrevue vise maintenant à déterminer leurs attentes et leurs réactions à l'égard des femmes gestionnaires. Cinq questions relèvent de cet axe. Deux d'entre elles amènent les locuteurs à se prononcer sur les qualités spécifiques aux femmes gestionnaires (question 13) et sur la sélection des femmes dans des postes de gestion (question 25). Trois questions mentionnant soit la diminution, soit la stagnation des effectifs féminins dans les postes de direction dans le monde de l'enseignement, leur permettent de nous faire part de leur réaction à cet état de fait (questions 22 et 23) et d'émettre des hypothèses explicatives (question 24).

4.1.3.1 LES QUALITÉS SPÉCIFIQUES DES FEMMES GESTIONNAIRES

Dans un premier temps et toujours dans le contexte de postes de cadres dans le milieu de l'enseignement, la question treize demande aux gestionnaires d'énumérer, s'il y a lieu, les qualités les plus communes aux femmes. En second lieu, les gestionnaires sont invités à relever les qualités attribuables aux hommes. Les réponses à la première partie de la question ont été plus diversifiées et les gestionnaires plus loquaces à ce propos que pour la seconde partie. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet écart. Au moment de la demande de collaboration, les gestionnaires étaient avisés du fait que l'entrevue sollicitée s'inscrivait dans le cadre d'une étude des conditions de promotion des femmes aux postes de gestion dans le système de l'éducation. L'identité sexuelle de l'interviewer, le contexte ambiant au moment de l'entrevue, alors que l'implantation des Programmes d'Accès à l'Égalité (PAE) battait son plein, étaient susceptibles de sensibiliser les participants à cette partie de la question au détriment de son second volet.

La «désirabilité sociale» semble, dans ce contexte, favoriser les candidates plutôt que les candidats à des postes de direction. Cependant, elle peut expliquer autant l'assentiment que le refus de la part de certains gestionnaires de trancher en faveur de l'un ou de l'autre sexe. Le Tableau V indique une augmentation des abstentions à mesure qu'on s'élève dans les ordres d'enseignement.

Tableau V : Qualités masculines et féminines selon l'ordre d'enseignement

Ordre enseignement	Qualités féminines	Qualités masculines
I	5 / 6	3 / 6
II	3 / 6	2 / 6
III	2 / 6	1 / 6
IV	Aucune	Aucune

Si l'on se réfère à une étude récente de Claudine Baudoux (1989) et suivant les rapports de PAE produits dans certaines institutions universitaires[17], on constate pourtant que l'ordre universitaire est celui où l'on retrouve, toutes proportions gardées, le plus de femmes cadres compte tenu du bassin de disponibilité. En effet, on parle d'une proportion aux environs de 25 % de femmes gestionnaires aux ordres primaire et secondaire en 1985 où les femmes constituent une forte part des effectifs enseignants; de 10 % en 1988 à l'ordre collégial où le corps professoral féminin se situe aux environs de 30 %, et de 11 à 18,5 % en 1989 à l'ordre universitaire où l'on dénombre 20 % de professeures. Au moment du désengagement gouvernemental dans le secteur de l'éducation, les ordres d'enseignement collégial et universitaire doivent adopter une gestion de plus en plus compétitive et axée sur les relations extérieures afin de promouvoir leurs institutions respectives. Le critère de l'excellence, après celui de la compétence, sera invoqué pour mettre de côté les priorités ou préoccupations d'équité sociale[18]. Voici comment conclualt son entrevue un gestionnaire de l'ordre universitaire :

---

17 Politique d'accès à l'égalité des femmes à l'emploi de l'UQAM, Cabinet du recteur, février 1988, UQAM; Étude diagnostique sur la situation des femmes à l'UQAM, Les cadres administratifs-ves et les membres de la direction, résume, février 1989.

18 Hélène Pedneault dans son pamphlet Pour en finir avec l'excellence, (publié au Boréal, 1992) aborde cette question.

> Je pense que la femme est pénalisée dans nos cheminements de carrière à l'université, dans les promotions. Bon, on lui demande d'avoir un certain nombre de choses, une certaine qualité d'enseignement pendant trois ou cinq ans, ensuite d'avoir fait un certain nombre de projets de recherche, d'avoir publié. Mais si elle a eu deux enfants pendant quatre ou cinq ans, si elle est obligée de s'occuper de la maison en même temps que de travailler à l'université, ce sont des choses dont il faut tenir compte. D'un autre côté l'université ne peut pas dire : on va baisser notre productivité entre guillemets; en termes de publications, en termes de recherches, parce que il faut tenir compte que les femmes peuvent s'absenter pour les congés de maternité etc.

La désirabilité sociale, s'appuyant sur la crédibilité professionnelle et académique, plutôt que sur la responsabilité sociale, explique partiellement le comportement des gestionnaires du niveau IV et de certains des représentants du niveau III : leur réticence ne provient pas tant d'un jugement négatif, mais d'un souci de préserver leur image d'objectivité et par conséquent d'expertise. Dans leur refus de se prononcer, ils invoquent néanmoins l'«atavisme culturel», la culture populaire ou le conditionnement social pour faire part des clichés ou stéréotypes auxquels ils refusent d'adhérer :

> On peut pas dire qu'il y a des qualités qui sont féminines, des qualités qui sont masculines, il y a bien des fois l'expression de ces qualités-là qui se fait pas de la même façon, à cause d'un tas de raisons qui sont la culture, la façon dont les femmes ont été élevées, la façon dont les hommes ont été élevés.

La désirabilité sociale, dans le contexte des ordres d'enseignement de niveaux I et II et chez certains membres du niveau III se fonde davantage sur des priorités pédagogiques, sociales et de représentativité démographique, comme le confirment les explications qu'ils fournissent ensuite pour expliquer leur réaction de surprise face à la diminution des effectifs féminins dans leur ordre d'enseignement :

> Très souvent on se disait s'il y a une femme qui répond [à l'offre d'emploi], on va l'engager parce qu'on a plus de filles que de gars ici qui étudient alors on se disait : c'est peut-être une bonne chose.

Elle explique la propension des gestionnaires de ces ordres, nonobstant leur comportement et jugement personnels véritables (et non vérifiables dans le cadre de cette recherche), à négliger les candidats au profit des candidates afin de rétablir un équilibre dans la représentation. Par ailleurs, un cadre du niveau III mentionne que : «les qualités qu'on privilégie deviennent de plus en plus des qualités qu'on reconnaît au rôle de femme plutôt qu'au rôle d'homme».

Parmi les qualités rencontrées chez les gestionnaires féminins, plusieurs des sujets de l'ordre I invoquent des qualités qui leur sont personnelles (énumérées à la question 10) ou répètent certaines des qualités caractéristiques d'un bon gestionnaire (question 12). La proximité des questions n'explique pas entièrement la nature des réponses puisque les gestionnaires des trois autres niveaux d'enseignement négligent d'en tirer parti, en ce qui concerne ce premier volet de la question. Dans l'ensemble, les qualités énumérées se regroupent autour de trois pôles. Le pôle relationnel constitué de : l'aisance à communiquer, la facilité à établir des relations avec les autres, la capacité de perception des événements et la capacité d'écoute. Un second pôle, axé sur des traits comportementaux inclut le dynamisme et la motivation. Le troisième pôle, le pôle professionnel comporte la connaissance du domaine de travail, la compétitivité, et la capacité de travail. Les qualités de souplesse et de minutie, plus stéréotypées, sont aussi mentionnées. Enfin, des qualités physiques, charme et beauté, à peine évoquées, sont aussitôt présentées comme des handicaps potentiels.

4.1.3.2 LES QUALITÉS SPÉCIFIQUES DES HOMMES GESTIONNAIRES

La prévisibilité des réponses, dont faisaient part les gestionnaires de l'ordre universitaire, se confirme lorsqu'on aborde les qualités spécifiques attribuées aux gestionnaires masculins. En effet, alors que les sujets de l'ordre IV avaient identifié ces stéréotypes tout en prenant soin de ne pas les cautionner, ce sont bien les qualités relationnelles chez les femmes et

organisationnelles chez les hommes, qui sont reprises par l'ensemble des gestionnaires attribuant les caractéristiques selon l'identité sexuelle.

La réticence dont font davantage preuve les gestionnaires à propos des qualités spécifiques des gestionnaires masculins est, en quelque sorte, atténuée par le consensus qui se dégage du relevé et aussi par la reprise de la part des sujets de niveaux I et III de caractéristiques déjà énumérées dans le cadre des questions 10 et 12. Le leadership est évoqué sous diverses formes : capacité de motiver, de mener. Les capacités organisationnelles figurent en bonne place : la planification, l'esprit logique, le sens de l'organisation (2 fois), la synthèse. Parmi les traits personnels : l'initiative, la créativité, et la confiance en soi sont soulignées. Enfin et de façon très significative, si on les met en parallèle avec la liste précédente, on mentionne la compétence, la connaissance et la maîtrise du contenu.

La liste des qualités masculines permet d'identifier a contrario l'absence de ces qualités chez les gestionnaires féminins. L'association de la fonction socio-émotive ou expressive («nurturer») aux sujets féminins (pôle relationnel) et du rôle instrumental («head») aux sujets masculins (leadership et pôle organisationnel), notions élaborées et développées dans nombre d'ouvrages sur la communication interpersonnelle (Bales, 1950; Preisler, 1986), reproduit de façon assez prévisible les rôles socialement dévolus à chaque sexe dans notre société. L'impact de ces stéréotypes de comportement se répercute de façon indirecte sur l'image de soi. Assurés d'avoir la compétence et la maîtrise de leur contenu, les gestionnaires masculins ont confiance en eux...pendant que «les femmes doivent mieux connaître leurs dossiers. Elles doivent [se] prouver davantage que l'homme».

4.1.3.3 À PROPOS DE LA SÉLECTION DE FEMMES GESTIONNAIRES

On comprendra, à la suite de ces résultats, que les commentaires des gestionnaires à propos de la sélection des femmes dans des postes de gestion en éducation (question 25) soient plutôt positifs. Dès le début de leur intervention, la majorité (quinze sur vingt-quatre) des gestionnaires se disent «très à l'aise» face à celle-ci : «Très bien. J'ai pas de problème avec ça.». Toutefois et de façon générale, on souligne qu'on ne fait pas de différence

entre les sexes : «On essaie toujours, on se donne de toutes façons, un mécanisme de sélection qui nous met, je pense, à l'abri d'une forme ou l'autre de discrimination». Sans que la question n'y réfère directement, on se prononce sur l'inutilité de l'action positive, invoquant soit le manque de candidates, soit la compétence comme critère ultime. Peu, la préconisent de façon explicite (6/ 24) alors que certains rejettent totalement un tel encadrement (3/ 24).

Malgré la réticence de l'ensemble des administrateurs face aux programmes d'accès à l'égalité, plusieurs mettent en pratique une de ses recommandations, à savoir la présence de femmes dans les comités de sélection. Cette présence est perçue comme nécessaire, utile et susceptible d'avoir un impact sur le choix des candidats et des candidates. D'autre part, l'absence ou le plafonnement des effectifs féminins au niveau des organisations ou des services, de même que la succession des questions de l'entrevue amènent certains gestionnaires à se réconcilier avec l'idée d'une politique d'action positive :

> Mais je vous avoue que c'est sûr quand on regarde la question vingt-deux et la question vingt-cinq en même temps, qu'il y a eu une baisse de la présence féminine au niveau des postes d'encadrement, on comprend plus aisément peut-être des actions positives dans ce sens-là.

En somme, malgré une réaction, à première vue, favorable à la sélection de candidates, la réticence dont font preuve les gestionnaires à l'égard des programmes d'accès à l'égalité, de même que leur négligence à suggérer des moyens concrets pour les appuyer, relèvent d'une attitude peu propice au changement. Si l'on reprend les affirmations les plus fréquentes, on peut conclure que puisqu'ils se sentent à l'aise face à la sélection de femmes (15 cas) et qu'ils en engagent dans leurs organisations (6/ 24), les gestionnaires jugent inutile l'établissement de programmes d'accès à l'égalité (5/ 24). Le fait que les gestionnaires terminent leur intervention en mentionnant l'absence des femmes cadres ou de candidatures, les résistances qu'ils ont pu vérifier lors de leur sélection tout en reconnaissant leur apport, ne les convainquent pas d'abandonner le «wishfull thinking» au profit de mesures incitatives,

encore moins coercitives. Nous sommes donc en pleine pensée magique : «Maintenant, je pense qu'il faut augmenter cette proportion qu'on voyait tout à l'heure et ça va se faire avec le temps».

4.1.3.4 RÉACTIONS FACE À LA DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE

Ce mode de pensée explique, du moins partiellement, la réaction des gestionnaires lorsqu'ils sont confrontés aux statistiques indiquant la stagnation, la diminution ou l'insuffisance des effectifs féminins dans la gestion. Seize gestionnaires sur vingt-quatre exprimeront alors leur étonnement. L'unanimité inter-groupes, sauf pour le cas du niveau I, semble indiquer que l'information, ou son absence dans le cas des «étonnés» (niveaux II et III), relève de l'appartenance aux divers ordres d'enseignement. Le niveau universitaire s'avère le seul complètement informé de la situation réelle. L'ignorance dont font preuve les participants des ordres primaire, secondaire et collégial est d'autant plus surprenante que, dès le mois d'août 1986, soit trois ans avant les entrevues, le ministère de l'Éducation approchait trois commissions scolaires du Québec à titre d'institutions pilotes dans l'implantation d'un programme d'accès à l'égalité. Une première étude, élaborée conjointement entre le ministère de l'Éducation et la Centrale de l'Enseignement du Québec et rendue publique à la fin de l'année 1987, permettait d'identifier la situation et de diagnostiquer les obstacles à l'égalité des femmes dans le système d'emploi en vigueur dans le réseau des commissions scolaires. Des rapports d'analyse et diagnostiques furent par la suite publiés. Dès février 1987, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, signait une entente avec d'autres institutions d'enseignement supérieur, notamment des collèges, pour établir la première cohorte des institutions de ce niveau participant au programme des programmes d'accès à l'égalité. Pourtant, force est de lconstater que, même si les documents existent, ils ne semblent pas être parvenus aux gestionnaires rencontrés, à moins qu'on en ait oublié le contenu...

L'absence de perspective historique et sociologique qu'on remarque chez les gestionnaires des trois premiers niveaux est illustrée par le fait que ceux-ci fondent leurs opinions et leurs réactions sur leur expérience immédiate : «moi j'ai pas de point de référence dans l'ensemble de la province là», «c'est l'expérience locale qui me semble pas de cette nature-là». Beaucoup

témoignent des «efforts» locaux et récents (plusieurs se réfèrent aux deux dernières années) de favoriser l'engagement de cadres féminins dans la gestion des ressources humaines. L'usage très fréquent du déictique «ici» confirme d'ailleurs que les gestionnaires s'appuient d'abord et avant tout sur leur expérience immédiate : «c'est pas le cas chez nous là ici», «on regarde des postes de cadres ici», «parce que je regarde ici», «si je me réfère ici», «notre milieu ici», «c'est l'inverse, je suis ici», «c'est pas la réalité ici». On pourrait d'ailleurs associer l'étonnement de la plupart d'entre eux devant cette inégalité au lien très étroit, voire à l'identification qu'ils affichent avec l'organisation pour laquelle ils oeuvrent et qu'illustre l'usage de l'adjectif inclusif, «notre», dans leurs interventions : «quand je regarde la situation qui prévaut dans notre commission scolaire», «dans notre organisation ça ne m'apparaît pas être vraiment le cas». Ne pouvant justifier l'injustice commise de façon systématique ou systémique, les sujets ne peuvent que plaider l'ignorance des faits. Certains tenteront même de les nier en prenant leur organisation à témoin : «je ne suis pas d'accord, en tout cas si je prends cette organisation comme modèle», «si je prends l'exemple du milieu dans lequel je fonctionne [...] ma perception à moi, elle ne va pas dans le sens de l'étude». Ce type de comportement témoigne d'une méconnaissance et d'une incompréhension chez l'ensemble des gestionnaires de la notion de discrimination systémique[19] qui confirment la nécessité de prolonger au-delà de son échéance initiale le programme d'accès à l'égalité pour les femmes, et ce aussi longtemps que les mentalités n'auront pas changé. Les gestionnaires du monde de l'enseignement seront-ils prêts à admettre cette nécessité? Pour le moment, leurs réponses à l'enquête nous permettent d'en douter comme l'illustre la réflexion suivante :

---

19 Rappelons quelques éléments de sa définition. «Il s'agit d'un système de pratiques, de valeurs et de règles dont l'interaction complexe a pour effet de maintenir les membres de certains groupes, en l'occurrence les femmes, dans une situation d'inégalité qui n'est pas nécessairement reliée à des comportements individuels intentionnels». «Il s'agit donc d'une discrimination qui n'est ni explicite, ni volontaire, ni même consciente ou intentionnelle» et qui n'est vérifiable que par «les résultats que peuvent engendrer un tel système de pratiques, de valeurs ou de règles». Bélisle, D. (1987: 3-4).

> qu'il y ait une évolution négative ça m'apparaît surprenant parce que c'était pas déjà très positif donc si ça va, si la situation s'est rempirée, il me semble que c'est difficile à comprendre parce que ça n'a jamais été une situation très intéressante. Pour aller pire, il faudrait quand même que vraiment il y ait vraiment des causes, il me semble, importantes et je n'en vois pas à première vue.

L'absence de perspective historique et de vision d'ensemble du réseau, de même que l'incompréhension du phénomène de la discrimination systémique, expliquent partiellement l'étonnement dont font part la majorité des gestionnaires face au constat de la diminution ou de la stagnation des effectifs féminins aux postes de direction dans le milieu de l'éducation. Les commentaires qu'ils émettent à cet égard confirment leur méconnaissance des faits.

La représentation insuffisante des gestionnaires féminins relève, selon eux, des individus comme du milieu. La structure organisationnelle est rarement invoquée. Alors que certains des gestionnaires se contentent de constater le manque d'intérêt de la part des femmes pour ces postes très exigeants, d'autres soulignent que cette indifférence se vérifie aussi chez les hommes.

La stagnation que connaissent actuellement les ordres d'enseignement primaire et secondaire explique l'absence de roulement au niveau des effectifs administratifs, de même que la diminution des effectifs professoraux à l'ordre primaire en majorité occupé par les enseignantes. Le secteur professionnel de l'ordre secondaire, du fait qu'il est en majorité occupé par des enseignants plutôt que par des enseignantes, explique partiellement que le bassin de candidatures féminines disponibles pour des postes de cadres soit restreint. Sans que les gestionnaires ne l'aient mentionné à cette étape de l'entrevue, rappelons, comme nous l'avons vu dans le cadre du profil se rapportant à l'expérience antérieure d'enseignement, que celle-ci ne constituait pas un critère de sélection pour un poste de cadre au secteur primaire. À cause du petit nombre de candidates, les gestionnaires peuvent évoquer le caractère «grotesque» que revêt encore aujourd'hui leur présence :

> Je pense à une école où c'est quasiment une farce cette année. J'ai été obligé d'annoncer au directeur d'école que ce serait quasiment l'école où on retrouve plus de femmes que d'hommes aux postes de direction.

Imaginons comment a pu être perçue leur présence par les années passées. À titre d'indice voici le témoignage d'un gestionnaire rencontré :

> Et là, effectivement, dans cette fourchette d'âge de quarante-cinq ans et plus, jusqu'à tout récemment, il n'y avait pas de femmes ou il y avait quelques folles, je m'excuse avec tous les préjugés, hystériques, incapables. Non c'est vrai! Incapables de mener du monde. Vous leur donnez le moindrement de pouvoir : c'est le bordel pis c'est des femmes ambitieuses qui en voudraient plus et pis il y a personne qui peut travailler avec eux autres. Qui bousillent tout ce qu'on leur offre comme mandat.

Serons-nous étonnés si ces gestionnaires ne sévissent pas lorsqu'ils sont témoins de comportements sexistes de la part des employés?

> J'ai cinq ouvriers à l'atelier qui sont des vieux bonhommes, j'ai fait une tentative v'là trois ans et puis je voulais les tuer! J'avais engagé une étudiante sur l'entretien physique avec eux, ils l'ont fait travailler comme une esclave, je suis allé les voir et on s'est parlé en mautadit et ils ont de la difficulté à accepter ça mais on s'est dit tant pis, ça prendra six mois on la soutiendra.

Sans qu'une réorganisation du travail ne soit suggérée, la disponibilité exigée et les nombreuses contraintes horaires sont aussi invoquées pour expliquer le faible bassin de candidatures féminines. Alors qu'on reconnaît la «double tâche» des femmes, on néglige d'y référer lorsqu'on souligne la propension, chez les enseignantes, au travail à temps partagé («time-sharing» à défaut du partage de tâches). Le clivage entre le corps professoral et les emplois de professionnels et de cadres contribue lui aussi à limiter le bassin, même si ce facteur joue autant pour les hommes que pour les femmes. La complexification de la tâche de gestionnaire avec l'avènement de la bureau-

tique, domaine encore tabou pour certaines femmes selon certains, fournit une autre piste explicative. Enfin, l'exigence dans des institutions d'un certain nombre d'années d'expérience de gestion exclut l'ensemble des femmes qui n'ont accédé aux études universitaires, notamment en administration, que fort récemment : «il fallait avoir été pendant huit ans un gestionnaire dans le réseau collégial pour obtenir un poste de cadre donc les directeurs de service : D.G., et directeurs de services éducatifs, pédagogiques».

Le regroupement de tous ces éléments est éloquent et suffirait, pour l'essentiel, à expliquer la discrimination systémique à l'égard des femmes dans le monde de l'enseignement en ce qui concerne les ordres I, II et III. Il ne faut cependant pas oublier que chacun de ceux-ci est fourni de façon hésitante, hypothétique et isolée par certains des intervenants et après que ces derniers aient niés pour la plupart leur impact «ici».

La méconnaissance du fonctionnement de la discrimination systémique se manifeste encore davantage chez certains cadres puisqu'ils ne parviennent pas du tout à expliquer la disparité, du fait que l'identité des exigences ainsi que la qualité, voire la supériorité des candidatures féminines, devraient suffire à garantir l'égalité de représentation :

> je ne suis pas capable de l'expliquer parce qu'on a gardé les mêmes techniques, on a gardé aussi les mêmes exigences et on n'a jamais tenu compte nous dans quelle que fonction que ce soit, que ce soit un homme ou une femme.
> Et je peux vous dire que la compétence et la connaissance des contenus, la maîtrise des contenus et la compétence d'une gestion dans ce domaine-là au niveau de la sélection qu'on a fait, les femmes l'emportaient considérablement. Parce qu'on a reçu des candidats hommes aussi, l'emportaient considérablement. On a été surpris à ce niveau là.

Enfin, quelques individus considèrent que le fait de bannir l'«action négative» c'est-à-dire de conserver «les mêmes principes, les mêmes éléments et de ne pas dire pour quels que postes que ce soient : "Bon ça ne pouvait pas être une femme"», constitue en soit une «action positive»!

L'absence d'étonnement chez les universitaires, en plus d'être attribuable à leur connaissance du dossier, peut cependant aussi être expliquée par la formulation moins menaçante de la question qui leur était adressée. En effet, il ne s'agissait pas, dans leur cas, de constater une diminution des effectifs entre 1968 et 1988, mais de se prononcer sur la lenteur ou l'insuffisance de progression des effectifs féminins parmi les gestionnaires de leur ordre d'enseignement. La reconnaissance de l'inertie ou de l'insuffisance des efforts institutionnels dans ce dossier ne suggère en rien la combinaison de conduites négatives, même involontairement. On constate aussi chez ces gestionnaires la difficulté à identifier des facteurs discriminatoires organisationnels et actuels. Les représentants du niveau IV mentionnent, comme leurs confrères, l'absence de candidatures féminines et le refus chez plusieurs femmes d'assumer des charges administratives. Les membres de cette communauté font cependant preuve d'une certaine «profondeur» historique lorsqu'ils invoquent l'accès tardif des femmes aux études universitaires puis au professorat. L'origine des universités francophones au Québec, entièrement dirigées par des communautés religieuses masculines explique aussi le fait que les femmes partaient littéralement de zéro. À ce propos, voici comment un gestionnaire, termine l'entrevue :

> lorsque c'était pas très valorisé d'être dans le monde de l'éducation, lorsque c'était des religieuses en gros-là....Les femmes y dirigeaient ben des affaires, y dirigeaient des communautés [...] puis quand c'est devenu plus laïcisé, les hommes ont pris la place [...]. Dans les universités c'est le contraire. Si vous regardez les universités il y a vingt ans.... [...] à l'Université Laval, le recteur c'était un Monseigneur, et puis le vice-recteur à l'administration c'était un prêtre, et puis il y avait pas de femmes là dans les postes de direction.

L'usage du déictique «ici», comme outil de dénégation de la présence actuelle de discrimination systémique, pour les membres des trois premiers ordres d'enseignement, est relayé par l'adverbe «aujourd'hui» dans le discours universitaire : «Mais aujourd'hui je pense que ces problèmes-là sont résolus». Ne niant pas sa présence dans le cadre de leur institution, les gestionnaires universitaires la relèguent au passé historique, alléguant que les

situations actuelle et future sont garantes de modifications. Alors qu'ils sont les seuls à présumer de l'avenir, leur pronostics de changement s'échelonnent sereinement sur une période variant de cinq à vingt ans. Bien loin du hic et nunc!

Le maintien, sans aucune remise en question, de la structure organisationnelle du travail, risque fort de nuire à la correction de la situation : le même processus, parce que demeuré incompris, pourrait se reproduire. N'oublions pas que contre toute attente, la réforme scolaire habituellement présentée comme favorable aux femmes, a tout de même eu pour effet d'exclure les gestionnaires féminins du système de l'éducation. De plus, les gestionnaires parlent d'«efforts faits», plutôt que de modalités précises, d'échéancier, de quotas, etc., ce qui rend bien aléatoire et bien lointaine toute modification future, concrète et en profondeur du mode de fonctionnement.

En même temps qu'ils expliquaient leur étonnement, lors des questions 22 et 23, les sujets fournissaient, de façon disparate, des éléments de réponse à la question suivante (question 24) : «Comment expliquez-vous la diminution au cours des vingt dernières années de la représentation des femmes aux postes de direction dans votre ordre d'enseignement?»[20].

Cette question leur permettait de reformuler et de condenser leurs hypothèses explicatives tout en élargissant leur champ de référence. En majorité incapables d'expliquer cette inégalité, certains des gestionnaires parviennent toutefois à surmonter leur incrédulité, alors que d'autres persistent à nier les faits : «Moi, je ne suis même pas d'accord avec la question! Pour moi je ne peux pas expliquer une diminution, j'ai l'impression que c'est une augmentation», ou demeurent perplexes : «Je ne peux pas répondre intelligemment à votre question-là. J'ai aucune idée, puis je formulerais même pas d'hypothèse parce que les données de base-là, moi je connais pas ça, cette situation.»

---

20 Pour les sujets du niveau IV, le questionnaire parlait plutôt de faible représentatioon des femmes aux postes de direction dans les universités.

L'incapacité d'expliquer le phénomène de régression/ stagnation et la négation des chiffres permet, en quelque sorte, aux gestionnaires d'échapper au blâme latent de la question et d'en rejeter toute responsabilité même intellectuelle. Non seulement, les gestionnaires se montrent-ils incapables d'expliquer la disparition des femmes gestionnaires à partir des années soixante, mais ils ignorent tout de l'importance des communautés religieuses féminines dans la gestion de l'enseignement à cette époque. L'explication de cette disparition au profit de gestionnaires laïcs masculins au moment de l'avènement de la mixité demeure donc à fournir... Cette amnésie, à propos du passé, combinée à la difficulté qu'ils ont à exposer, mais surtout à analyser, les causes actuelles de l'inégalité dans la représentation ou à proposer des modifications précises pour l'ensemble du processus augure mal de changements majeurs imminents.

Les causes explicatives fournies sous la forme de constats plutôt que d'une analyse approfondie relèvent de divers domaines. Les comportements et les valeurs culturelles, ainsi que l'organisation et la nature du travail sont tour à tour invoqués. Les représentants des niveaux I et II fournissent des explications davantage reliées à la division du travail domestique : disponibilité, stéréotypes de comportements, etc. Ceux des niveaux III et IV font davantage allusion aux comportements et valeurs sexistes.

Le «deuxième emploi», c'est-à-dire l'absence chez les femmes de plan de carrière et le statut de complément économique de leur emploi, combiné avec le fait qu'elles sont absentes de certains secteurs d'activités, tels que l'enseignement spécialisé et l'informatique, sont suggérés comme pistes explicatives. Le conservatisme du milieu de l'enseignement : «je parle de personnes qui sont un peu traditionnelles dans leurs façons de voir les choses, le modèle qu'ils ont eu c'était des hommes qui étaient à la direction des entreprises collégiales» et les politiques discriminatoires à l'égard des femmes dans l'enseignement : «v'là vingt-cinq ans les dames qui avaient une maternité devaient démissionner de leur fonction», ont créé «des préjudices sérieux aux femmes pour une promotion éventuelle, puisque leur implication a été atténuée». La nature conflictuelle de certains postes de cadres, surtout dans les années soixante, soixante-dix expliquerait leur peu d'intérêt chez les femmes (mais aussi chez les hommes prend-on soin d'ajouter). À cette étape

de l'entrevue, les gestionnaires (surtout les universitaires) reconnaissent la pratique effective de la discrimination : «Un homme se présentait il y a quinze à vingt, vingt-cinq ans pour un poste et puis bon, automatiquement c'était lui, puis fallait peut-être faire une exception pour engager une femme». Selon eux, les femmes de l'organisation cherchaient à éviter un surplus de visibilité et refusaient des postes de direction :

> À une certaine époque, les femmes ne voulaient pas, elles étaient entrées à l'université pour faire de l'enseignement, pour faire de la recherche et puis elles voulaient rien savoir d'autre et sans doute parce qu'elles craignaient de se mettre dans la fosse aux lions, puis de se faire donner des claques à gauche et à droite pour toutes sortes de raisons, elles ont préféré s'abstenir.

«C'est plutôt le contraire maintenant», s'empresseront de préciser les gestionnaires universitaires, affirmant que non seulement les programmes d'accès à l'égalité, mais aussi chaque administration, cherche à favoriser les femmes lorsqu'elle ont une compétence égale.

La complexification de la tâche de cadre qui nécessite de plus en plus l'usage de l'informatique et la perte d'importance du secteur primaire où les femmes se retrouvent en majorité, complètent la liste des facteurs invoqués pour expliquer l'absence de candidatures féminines. De cette liste, on retient donc des constantes socioculturelles qui relèvent surtout du passé, ainsi que des facteurs techniques; le «virage technologique» et la complexification de la tâche qu'il entraîne, qui nous servent d'indices des obstacles futurs à l'accessibilité pour les femmes des postes de gestion en éducation. Par ailleurs, ces obstacles seront rencontrés dans un contexte où l'ensemble des gestionnaires s'accordent pour affirmer l'égalité des chances pour les femmes...

De façon générale, le troisième axe de notre questionnaire nous a permis de constater une certaine identité au niveau des réponses et des réactions de la part des administrateurs des divers ordres d'enseignement. Dans un premier temps; leur réticence à distinguer des caractéristiques attribuables spécifiquement à des femmes ou à des hommes gestionnaires; dans un

deuxième temps; leur étonnement (sauf au niveau universitaire) face à l'existence de discrimination systémique et enfin dans un troisième temps; leur incapacité à identifier et à expliquer la discrimination à l'égard des femmes et, par conséquent, à suggérer des solutions à cet état de fait. Cette ignorance ou méconnaissance des faits entre directement en contradiction avec le préjugé favorable souvent affiché à l'égard de la sélection de femmes gestionnaires et permet de prévoir une certaine stagnation à propos des PAE. Il sera intéressant, d'autre part, de mettre en parallèle les qualités spécifiques attribuées à l'un ou l'autre sexe afin d'identifier éventuellement les pratiques de sélection prévisibles...

4.2 LES PERCEPTIONS DES GESTIONNAIRES

La première partie de l'entrevue nous fournissait, outre des données socio-démographiques concernant notamment le statut, la formation académique et l'expérience des collaborateurs, des informations à propos d'eux-mêmes (premier axe du questionnaire), des gestionnaires en général (deuxième axe) et des femmes gestionnaires (troisième axe).

La seconde partie de l'entrevue est fondée sur un extrait d'une simulation d'entrevue[21] pour un poste de cadre dans le milieu de l'enseignement. Le titre du poste offert est ajusté aux différents ordres d'enseignement tout en maintenant une position hiérarchique à peu près équivalente : poste de directeur-adjoint pour les ordres primaire et secondaire, poste de coordonnateur à l'enseignement pour le niveau collégial et poste de vice-recteur adjoint à l'enseignement pour l'ordre universitaire. Les simulations avec candidate et candidat sont également partagées selon les ordres d'enseignement.

Cette partie de l'entrevue vise à analyser la perception des gestionnaires face à un cas identique et à identifier les variations exclusivement attribuables à l'identité sexuelle. Elle comporte douze questions : les questions 26 à 37 parmi lesquelles figurent cinq questions fermées où les gestionnaires devaient : soit, répondre par un oui ou un non; soit, choisir parmi trois cotes possibles celle qui leur semblait la plus adéquate. Suivant l'ordre des

21 Cet extrait est reproduit dans l'Annexe I.

questions, les participants devaient se prononcer sur l'engagement, le degré d'acceptation, l'intérêt à travailler avec cette personne, le degré d'assurance et le degré de leadership dont elle semblait faire preuve dans le cadre de l'extrait. Sept questions ouvertes leur permettaient ensuite de commenter et de justifier leurs évaluations, ainsi que d'établir une liste des qualités recherchées et des défauts à éviter pour un poste de cadre.

Pour fins d'analyse, j'ai regroupé les questions reliées à la simulation en quatre sections qui comportent simultanément les questions ouvertes et fermées s'y rapportant. La première section aborde les suites probables de l'entrevue, c'est-à-dire la question de l'engagement et du travail en collaboration avec la personne telle qu'elle se présente : questions 26, 27, 30 et 31. La seconde, comporte des questions sur le comportement affiché, plus précisément sur la manifestation ou non d'assurance de la part de la candidate ou du candidat : questions 32 et 33. La troisième section mesure l'impact obtenu en vérifiant le degré d'acceptation qu'il ou elle peut susciter dans son milieu de travail ainsi que le leadership démontré au cours de l'entrevue : questions 28, 29, 34 et 35. Enfin la dernière partie consiste en l'établissement d'une liste par les gestionnaires des qualités à rechercher et des défauts à éviter (questions 36 et 37). Les témoignages recueillis dans cette quatrième section seront ensuite reliés aux propos tenus en première partie de l'entrevue au sujet des caractéristiques que s'attribuent ou que souhaitent les gestionnaires rencontrés (questions 10, 12, 13a, 13b, 15 et 20).

4.2.1 LES SUITES DE L'ENTREVUE

4.2.1.1 LES PROBABILITÉS OU NON DE SÉLECTION

Lorsqu'on leur soumet l'extrait de simulation d'entrevue, plus de soixante-dix pour-cent, c'est-à-dire dix-sept gestionnaires sur vingt-quatre, se montrent favorables à l'engagement de la personne. Si l'on regroupe les simulations au féminin ce taux augmente à quatre-vingt-trois pour-cent, soit dix administrateurs sur douze (le taux de réussite du candidat est légèrement inférieur à soixante pour-cent).

Pour la majorité des participants la simulation, vraisemblable selon eux, rend compte fidèlement des antécédents ainsi que des opinions et des

aspirations de la candidate ou du candidat. Les quelques administrateurs qui considèrent insuffisante l'information, se montrent réticents à se prononcer de façon définitive sur la candidate ou le candidat et refusent de la sélectionner. Néanmoins, l'information obtenue apparaît comme suffisante pour la majorité des participants pour éclairer leur décision de sélectionner ou non. Dans ce dernier cas, on invoque alors l'absence d'expérience dite «line», c'est-à-dire de gestion en position d'autorité. Certains gestionnaires perçoivent aussi un refus d'assumer des responsabilités. On se souvient que, parmi les qualifications nécessaires pour un bon gestionnaire (question 12), l'expérience antérieure de gestion figurait parmi les critères invoqués. Le sens des responsabilités, comme on le constatera au moment de l'analyse de la dernière partie de l'enquête (questions 38 et 39), constitue une des qualités idéales recherchées pour une bonne gestion. D'autres éléments sont également invoqués que nous exposerons par la suite.

Avant d'affirmer que certaines caractéristiques sont attribuées exclusivement à la candidate au détriment du candidat, il est important de remarquer que l'usage de référents masculins (par exemple les pronoms «il» et «lui») ainsi que l'expression «homme» chez cinq gestionnaires sur douze auxquels j'ai soumis une simulation au féminin, restreint le lien de dépendance entre l'identité sexuelle de la personne et l'appréciation de sa candidature[22]. Ce nombre d'«erreurs» se réduira graduellement à mesure que l'on avance dans l'entrevue : pour les questions vingt-neuf et trente et un, trois gestionnaires ayant une simulation au féminin utiliseront exclusivement les pronoms masculins; puis un seul gestionnaire persistera jusqu'à la fin à parler du candidat au lieu de la candidate (questions trente-trois et trente-cinq). Dans ce dernier cas, il est clair que la simulation, quoiqu'au féminin, n'a été perçue qu'au masculin. Dans les autres cas, on peut présumer que, même si l'impression retenue est au masculin, les gestionnaires, à mesure qu'ils relisent la transcription de la simulation pour répondre aux questions subséquentes, se rendent compte de la méprise. Quoi qu'il en soit, ces lapsus sont assez symptomatiques et illustrent parfaitement le témoignage d'un des gestionnaires à la fin de l'entrevue : «à moins de faire un effort, le premier

22 On se souviendra qu'un comportement semblable s'était manifesté à propos d'une résolution de problème impliquant une candidate: voir la section 4.1.1.4.

candidat, la première personne à qui pense un comité c'est à un homme et non pas à une femme». Malgré cette restriction, la nature des réponses subséquentes nous permet de présumer que la variable de l'identité sexuelle demeure pertinente à moins d'indication contraire.

Les facteurs d'engagement relèvent de divers domaines, psychologiques (les traits de caractère : capacité de travail, ouverture, honnêteté), académiques (scolarité), professionnels (expérience et connaissance du milieu), comportementaux (justesse des réponses, bon exécutant), et idéologiques (valeurs : gestion de consensus). Les gestionnaires du premier ordre privilégient les traits psychologiques puis l'expérience acquise, alors que les représentants du niveau II favorisent des critères davantage vérifiables, soit les critères académiques et professionnels. Les représentants du niveau I s'entendent sur trois critères pendant que les membres des ordres d'enseignement collégial et universitaire se caractérisent par la diversité de leurs critères. Enfin, les gestionnaires de l'ordre universitaire se distinguent de l'ensemble en suggérant des critères idéologiques.

Dans les simulations au féminin, des critères quantifiables côtoient d'autres critères plus difficiles à circonscrire. Les critères professionnel et psychologique dominent, suivis des critères académique et idéologique. L'expérience et la connaissance du milieu sont beaucoup plus prises en considération pour la candidate. En effet, l'expérience est suggérée à tous les ordres d'enseignement et choisie par plus d'un sujet à chaque niveau lorsqu'il s'agit de justifier l'engagement de la candidate. Sa capacité de travailler en équipe et sa prédilection pour la gestion participative sont aussi mises de l'avant pour appuyer l'évaluation positive des administrateurs.

Les cadres auxquels j'ai soumis une simulation au masculin, invoquent à part égale les critères académique, professionnel et comportemental. Ce dernier critère n'apparaît que pour justifier l'engagement du candidat. Parmi les traits comportementaux mentionnés, sa confiance en lui-même et sa capacité de se mettre en valeur sont invoqués par les gestionnaires des ordres I et II. Les membres des ordres III et IV s'entendent sur sa capacité de travail en équipe. Les gestionnaires de l'ordre universitaire ajoutent à cette liste le sens du défi et le «guts» du candidat comme arguments favorables.

L'information insuffisante constitue le seul argument pour le refus de la candidate. Les remarques à propos du comportement qu'on avait auparavant relevées comme justificatives de la sélection du candidat sont davantage invoquées comme justification du refus du candidat : il est alors question de ses réponses insuffisantes, incohérentes ou clichés dans le cadre de l'entrevue. Le candidat souffre aussi, selon les gestionnaires qui ont analysé sa performance, de lacunes au niveau de l'initiative, de la conviction, du leadership et de l'assurance. Selon eux, il refuse d'assumer ses responsabilités. Le fait qu'il reconnaisse avoir de la difficulté à dire non et qu'il fasse preuve d'impatience, sert également d'argument pour le refuser à titre de candidat.

Les évaluations contradictoires d'une simulation identique, surtout si l'on considère la simulation au masculin (cinq cas de refus versus sept cas d'engagement), confirment le caractère subjectif du processus sélectif. Il est à espérer qu'une entrevue complète, doublée de tests psychologiques, ainsi que d'une vérification des informations et des références fournies, limitent considérablement l'arbitraire du jugement. La différence des réactions des gestionnaires peut cependant s'expliquer ici par les diverses perspectives qu'ils adoptent. Les tenants de l'engagement (n'oublions pas qu'ils sont majoritaires pour l'ensemble du corpus) se fondent presque uniquement sur le contenu explicite des interventions du candidat[23], alors que les gestionnaires qui refusent sa candidature fondent leurs jugements sur le non-dit et se méfient de ses réponses clichés :

> C'est tout le temps bien répondu mais ce que je peux te dire c'est mon feeling, ma perception là, mon flair. C'est non, je ne l'engagerais pas comme ça. Parce que c'est trop, qu'il y a trop de belle choses, il y a trop de clichés là-dedans.

L'assurance reconnue par les uns au niveau de l'énoncé est contredite par les autres au niveau de l'énonciation par le fait que le candidat se sente obligé d'affirmer de façon répétée sa compétence : «il n'est pas si sûr de lui

---

23 Les qualités de franchise et d'honnêteté attribuées à la candidate sont, elles aussi, déduites de son comportement plutôt que du contenu de ses interventions, puisqu'elle n'a pas hésité à faire part de ses défauts et de ses échecs.

parce qu'il parle trop [...] il est compétent, il est compétent, c'est pas nécessaire de le dire, surtout quand t'es connu dans un organisme». La gestion participative qu'il revendique est contredite, selon certains gestionnaires, par les sautes d'humeur dans son milieu de travail dont il fait part. La tentative avortée à l'éducation aux adultes, interprétée comme preuve d'audace, d'implication ou d'initiative, par les uns, témoigne au contraire pour les autres d'une absence de leadership, de créativité, d'initiative («Il indique qu'il réussit des choses nécessaires, [il] ne réussit pas des choses non nécessaires, il ne fait que son devoir»), et de prise de responsabilités puisqu'au lieu de s'attribuer l'échec, le candidat réfère plutôt au manque de fonds et de disponibilité.

Si la disparité des résultats relève de la méthodologie adoptée par les gestionnaires, elle confirme aussi la pertinence de la variable sexuelle dans la simulation, de même que l'importance de l'appartenance à un ordre d'enseignement pour les gestionnaires. Les ordres collégial et universitaire, qui favorisent davantage la sélection, sont aussi les seuls ordres où l'on refuse un emploi à la candidate. Malgré le corpus restreint, celui-ci nous indique des biais susceptibles d'influencer la perception des gestionnaires membres de comité de sélection. Ainsi, on semble favoriser davantage l'expérience professionnelle pour justifier la rétention de la candidate, alors que les traits comportementaux sont davantage examinés dans le cas du candidat, qu'il s'agisse de justifier son engagement ou son refus. Quelques ambiguïtés persistent : l'insuffisance d'information invoquée pour justifier le refus de la candidate suggère-t-elle davantage de prudence de la part des gestionnaires lorsqu'il s'agit de l'engagement d'une femme gestionnaire? Ou résulte-t-elle d'une autocensure quant aux motifs véritables de leur refus?

En plus d'apprécier leur formation et leur expérience, on reconnaît également aux candidate et candidat l'amour du défi, la confiance en soi, le goût de la réussite, la connaissance du milieu, l'acharnement au travail, et la capacité de travailler en équipe. On valorise davantage la sociabilité de l'une et l'audace de l'autre lorsqu'on reconnaît exclusivement à la candidate les qualités de franchise et d'ouverture d'esprit, ainsi que du charisme et du sens de l'organisation, alors que le candidat attire l'attention par son «guts». Le non-dit et la prise en compte du comportement dessert davantage l'évaluation

du candidat que de la candidate. De façon contradictoire les nuances que celle-ci apporte à la gestion participative, en insistant sur une prise de décision de sa part, sont appréciées favorablement, alors qu'elles sont interprétées comme un manque de cohérence de la part du candidat : «[...] on me parle de gestion participative, mais il faut que ce soit [lui] qui dirige. Moi ma compréhension d'une gestion participative c'est pas tout à fait celle-là. [...] Moi j'entends des contradictions là-dedans [...]».

La sélection de la candidate par la majorité des gestionnaires, de même que l'évaluation favorable chez la candidate d'éléments jugés négatifs chez le candidat, illustre de façon exemplaire et au niveau du discours l'importance de la désirabilité sociale à une époque où les programmes d'accès à l'égalité sont à l'ordre du jour. L'arbitraire des réponses, même s'il favorise dans ce cas précis les femmes gestionnaires, démontre clairement la nécessité de préciser davantage les critères d'évaluation et d'introduire des modèles d'évaluation permettant d'assurer une action positive, c'est-à-dire de conserver pour un certain moment le préjugé favorable affiché actuellement au profit de femmes gestionnaires.

La justification de leur évaluation permet à certains gestionnaires de nous faire part de leurs croyances, de leurs opinions (modalité épistémique et déontique) ainsi que de leurs affinités (modalité appréciative)[24]. Les capacités d'ordonner et de maintenir un climat de confiance qui figurent parmi les valeurs auxquelles ils croient, se manifestent par des formules comme : «ça je trouve ça important», «à mon avis c'est une nécessité». Le marqueur déontique «il faut» utilisé de façon répétée ou encore l'usage d'une expression telle que : «il n'y a pas d'autre alternative», confirment leur force de conviction en ce qui a trait au travail d'équipe et à la réussite des mandats. Les modalisations appréciatives servent souvent à appuyer les énoncés épistémiques et déontiques. La gestion participative suscite, une fois de plus, des réactions favorables : «Ensuite, quand elle dit....; là ça me plaît donc ça; "[...] gestion participative, une gestion de consensus, [...]"»; «Il mentionne

24 Rappelons que la modalisation épistémique relève du domaine du savoir. La modalisation déontique est associée au devoir, tandis que la modalisation appréciative permet au locuteur d'émettre des jugements de valeur.

certains point auxquels je suis sensible, il mentionne une gestion de consensus [...]». La discipline des mathématiques constitue une formation académique privilégiée chez les candidatures issues de l'enseignement : «j'ai un penchant pour les gens de math, là, les gens de sciences, qui sont quand même ordonnés, donc qui... À mon avis c'est une nécessité pour être un bon gestionnaire là d'être capable d'ordonner les choses.»[25], de même que l'expérience syndicale : «[...] représentant syndical ça, ça m'intéresse énormément». Les modalisations appréciatives permettent aussi de confirmer l'importance que le plan de carrière revêt pour les gestionnaires : «J'aime à favoriser le développement de carrière à l'intérieur de nos institutions». Le cheminement de carrière, surtout s'il est effectué dans une même organisation, s'avère garant de l'avenir.

4.2.1.2 LES POSSIBILITÉS OU NON DE TRAVAIL EN COLLABORATION

Après s'être prononcés à propos de la sélection de la candidature soumise, les gestionnaires doivent faire part de leur intérêt ou non à travailler avec cette personne (question 30). La grande majorité des tenants de l'engagement accepteraient de travailler avec la candidate ou le candidat. Comme prévu, ceux qui ont jugé de son incompétence ne montrent aucun intérêt à le faire. Trois cas semblent contradictoires mais cette «contradiction», s'explique par le fait qu'une fois évoquée l'insuffisance de l'information, les gestionnaires doivent adopter une position et outrepasser leur réticence personnelle. Sauf chez les gestionnaires de l'ordre universitaire, les commentaires appréciatifs invoqués dès le début de leur intervention pour justifier leur choix, confirment leur implication :

> Parce que je n'aime pas travailler avec les gens qui se sentent trop sûrs...
> J'aime travailler avec quelqu'un qui a des idées, qui va les mettre sur la table même si ça peut provoquer des réactions.
> Pour moi, c'est trop superficiel.

---

25 Constat vérifié dans le cadre du rapport de recherche sur le fonctionnement du comité de sélection en rapport à l'accès pour le femmes aux postes de direction en éducation, intitulé Une histoire de comité (Langevin, L., 1989).

> Probablement sa compétence pédagogique m'intéresse énormément.
> En tout cas il y a un intérêt, elle me pique ma curiosité.
> Parce que c'est beau là, là, je veux dire ça donne les bonnes réponses.
> Oui, je serais intéressé.
> Parce que je trouve [...] qu'elle a un beau cheminement.
> En tout cas moi c'est le genre de personne que je recherche.

Le revirement d'attitude observé chez un gestionnaire universitaire refusant de travailler avec un candidat qu'il a pourtant agréé s'appuie sur des causes psychologiques qui sont illustrées par des modalisations appréciatives : «c'est pas quelqu'un envers qui je serais attiré par les réponses qu'il a données. [...] Oui, je pense que c'est une autosuffisante là, qui moi, qui me déplairait.». Le discours explicite qui justifiait l'engagement du candidat, cède la place à la prise en compte de l'implicite c'est-à-dire à l'observation du comportement du candidat, processus qui nous l'avons déjà mentionné joue le plus souvent en défaveur de celui-ci : «J'aime le partage, cette personne-là se dit prête à partager mais je ne l'ai pas vu. Elle dit mais je ne l'ai pas senti à la lecture.»

Ces quelques nuances apportées à l'appréciation des cas simulés confirment le préjugé favorable à l'égard de la candidate qui obtient ainsi l'unanimité. Tous les gestionnaires auxquels j'ai soumis une simulation au féminin se disent intéressés à travailler avec elle. Au contraire, sept gestionnaires sur douze déclarent ne pas vouloir travailler avec le candidat. Les gestionnaires réfractaires se recrutent davantage aux ordres I et II. La comparaison des résultats obtenus aux questions vingt-six et trente permet de préciser le fonctionnement de la désirabilité sociale favorable aux gestionnaires féminins. Non seulement la femme gestionnaire rallie-t-elle les gestionnaires des ordres I et II quant à son engagement, mais ceux-ci s'avèrent très intéressés à travailler avec elle alors qu'ils expriment des réticences à l'égard du gestionnaire masculin. Les quelques restrictions exprimées par les gestionnaires des niveaux III et IV vis-à-vis de la candidate et attribuées à l'insuffisance d'information, disparaissent lorsqu'il s'agit de travailler avec elle. Une fois l'étape sélective franchie, au moment où les critères idéaux cèdent la place à l'aménagement du quotidien, il semble que les femmes gestionnaires soient

plus appréciées. L'image idéale du gestionnaire, encore masculine pour certains, entre partiellement en contradiction avec la gestion du quotidien. L'assurance, la capacité de se mettre en valeur si appréciées lors de l'entrevue, peuvent se transformer en handicaps lorsqu'il s'agit de travailler en collaboration :

> Il semble vouloir s'attribuer du crédit pour beaucoup de choses qui se sont faites dans le passé autour de lui. «Je» puis «je», «j'ai fait ci», puis «j'ai fait ça», puis à un moment donné, il parle qu'il aime travailler en collaboration mais il aurait pu dire «nous avons fait ça», c'est toujours lui, il s'attribue tout le crédit à lui seul.

Ces résultats confirment encore, si c'était nécessaire, l'importance stratégique des critères de sélection comme moyens d'accès pour les femmes aux postes de direction en éducation. L'usage prépondérant de modalisateurs épistémiques, de l'ordre de la croyance, confirme le caractère souple et malléable des critères. Pour le moment on se rallie aux «gagnants», aux travailleurs acharnés, aux personnes faisant preuve de rigueur et recherchant les défis, ayant eu une expérience permettant une vision d'ensemble et témoignant d'un cheminement de carrière. Il s'agira donc de convaincre les membres de comité de sélection pour des postes de cadres en éducation que le modèle féminin de gestionnaire peut inclure non seulement ces critères actuellement à la mode mais aussi l'ensemble des caractéristiques jugées souhaitables.

Les motifs retenus pour expliquer l'intérêt à travailler avec la candidate (question 31) reprendront, tout en les précisant, les facteurs d'engagement auparavant évoqués (question 27). La connaissance du milieu ainsi que le sens de l'organisation présage une bonne capacité de s'intégrer; le respect des «territoires» ainsi que la volonté de collaboration, confirment la valorisation de la gestion participative. De même les arguments invoqués pour justifier l'absence de collaboration avec le candidat, réitèrent les remarques sur la suffisance et l'incohérence dont fait preuve le candidat au moment de l'entrevue. Étant donné le nombre très réduit de réponses à ce propos, les données recueillies concernant la coopération avec le candidat s'avèrent insuffisantes pour toute analyse.

4.2.2 LE COMPORTEMENT AFFICHÉ : LA CONFIANCE EN SOI

Parmi les caractéristiques valorisées en vue d'un engagement, certains gestionnaires mentionnent la confiance en soi et l'assurance que montrent la candidate ou le candidat. La question trente-deux vérifie chez l'ensemble des sujets leur perception à cet effet. La rédaction de la simulation s'est effectivement inspirée non seulement des caractéristiques académiques et professionnelles jugées souhaitables lors d'une expérimentation et d'une étude préliminaire à cette enquête (Langevin, 1989), mais elle s'est aussi appuyée sur des analyses en pragmatique linguistique pour déterminer les marqueurs de certitude et d'incertitude (Cosby Doolittle, 1987; Wiley et Eskilson, 1985). L'ensemble de la simulation comporte des marqueurs qui renforcent l'énoncé; par exemple les «intensifieurs» tels que : «vraiment», «donc», «ainsi»; ou, qui au contraire, l'affaiblissent par l'entremise d'«atténuateurs» comme : «assez», «peut-être», «t'sé» qui rendent compte de l'incertitude du locuteur.

Les marqueurs morpho-syntaxiques utilisés dans le cadre de la simulation se répertorient au niveau : des verbes de croyance («je crois», «il me semble», «je suppose», «je ne doute pas», «je peux»); des adverbes phrastiques («vraiment», «définitivement»); de l'usage des pronoms personnels : l'usage du pronom «je» versus le «on» et le «nous» institutionnels; de la présence d'appréciatifs à l'initiale de l'intervention; de la présence d'hésitations et de reprises de la question. La simulation, qui visait évidemment la vraisemblance était toutefois conçue en vue d'obtenir des réactions favorables. C'est pourquoi les intensifieurs surpassent largement par leur nombre et leur diversité les atténuateurs.

Effectivement, vingt et un gestionnaires sur vingt-quatre attestent l'assurance de la candidate ou du candidat. Il est intéressant de noter que deux des trois gestionnaires qui constatent un manque d'assurance se prononçaient à partir d'une simulation au féminin; il s'agit par ailleurs de gestionnaires qui, au début du questionnaire à partir de leur simulation au féminin, répondent par des référents masculins. Cette «difficulté grammaticale» dont ils font preuve, lorsqu'il s'agit d'accorder leur usage au réel, serait-elle symptomatique d'une difficulté plus grave à ajuster leurs convictions personnelles avec les faits objectifs et vérifiables? Rappelons aussi que, dès le début de l'entrevue, alors

qu'on reconnaissait une compétence relationnelle aux femmes, on attribuait comme qualités spécifiques aux hommes la compétence et la maîtrise de leur champ d'action, et on reconnaissait de facto la confiance en soi aux hommes...

Selon les gestionnaires des niveaux I, II et III, l'assurance se manifeste indifféremment chez la candidate ou le candidat au niveau de la prosodie : débit convaincant, absence d'hésitation : «La réponse vient très vite»; de la morphologie : usage de la première personne du singulier «Quand je regarde, elle part toujours en disant : "Je crois telle chose"; "Je pense qu'il faut faire telle chose"; "L'an dernier j'ai fait telle affaire"»; de la syntaxe : réponses courtes et articulées; de la sémantique : contenu précis et approprié des énoncés : «le lien entre la logique des questions puis la logique des réponses est clair»; de la pragmatique : tournure directe :

> J'avais même l'impression que la personne connaissait les questions d'avance parce que les réponses sont très directes aux questions puis je dirais que c'est pas, c'est pas la majorité des candidats des entrevues qui vont directement aux, directement à la réponse à la question posée. Il me semble que la majorité des candidats que j'ai rencontrés sont obligés des fois de patiner un peu avant d'aller répondre à la question, il y a un temps nécessaire là pour saisir la question,

tournure affirmative («c'est des verbes affirmatifs, pas "il me semble", "j'ai l'impression"») et clôture de l'entrevue : «il y a la fin de l'entrevue qui m'a impressionné». Plutôt que de fonder leur jugement exclusivement sur le contenu des énoncés, les gestionnaires de l'ordre universitaire se servent des caractéristiques de l'énonciation pour déduire les traits comportementaux à la base de leur argumentation :

> C'est, c'est une question de, c'est ce qui nous reste après avoir lu ça là. C'est pas des choses en particulier. C'est une attitude. Il me semble que c'est l'attitude de quelqu'un qui n'est absolument pas, absolument pas hésitant.

L'analyse transversale des réponses permet d'identifier une contradiction entre les comportements réclamés des gestionnaires de l'ordre universitaire, leurs principes et le comportement qu'ils valorisent chez les aspirants cadres. Alors que seuls des membres de cet ordre ont recours à l'autoréférence lorsqu'il s'agit d'identifier les qualités du bon gestionnaire[26], on remarque que certains d'entre eux critiquent la «suffisance» de la personne du fait qu'elle se mette en valeur et se réfère fréquemment à ses réalisations personnelles, tandis que d'autres interprètent ce comportement comme un signe d'assurance. Le manque d'assurance relevé par trois gestionnaires sera déduit à partir de l'aveu de l'incapacité de dire non, mais aussi de la faiblesse de l'exposé au niveau des réalisations, ainsi que des contradictions qu'ils constatent entre les opinions émises et les comportements révélés.

En somme, l'assurance est déduite de l'énonciation plutôt que de l'énoncé. Les deux témoignages suivants nous expliquent l'importance du non-dit, ou plus précisément du non lexicalisé, pour identifier cette caractéristique souhaitée :

> Est-ce qu'elle a l'assurance? C'est pas comme, c'est pas dans le choix des mots que généralement on va détecter plus d'assurance. Et ça c'est beaucoup [plus] imperceptible que le choix des mots. Dans l'intonation, la manière de se présenter et tout ça, c'est beau. Le non-verbal reflète beaucoup plus l'assurance que le verbal [...] c'est pas tellement par le contenu intellectuel des réponses. L'assurance c'est un sentiment, alors c'est pas le contenu intellectuel des réponses qui nous renseigne sur l'assurance.
>
> T'sé juste donner la main; une main molle. Moi si je donne la main à quelqu'un et s'il a la main molle, c'est fini; c'est physique. T'sé, je veux dire, je vais être bien gentil, j'vas être bien poli là. Mais j'embaucherai jamais ça. [...] Faut savoir se présenter, faut savoir se vendre.

26 Dans le cadre de la première partie du questionnaire, voir la section 4.1.1.3.

4.2.3 L'IMPACT OBTENU

J'ai choisi de regrouper ensemble les questions d'acceptation et de leadership parce que ces deux éléments figurent parmi les traits reconnus comme personnels et désirables chez les gestionnaires rencontrés. La question d'acceptation a été traitée de façon indirecte dans le cadre de la première partie de l'entrevue, lorsqu'il était question des capacités relationnelles spécifiques aux femmes. Elle fut aussi abordée au moment de l'évaluation des neuf cas (question 16) alors qu'on parle de la facilité, de la difficulté ou de la capacité à s'entendre avec l'équipe en place. Deux questions subséquentes exigeaient des gestionnaires qu'ils se prononcent sur l'importance de la capacité de travailler en équipe et de s'intégrer à l'équipe en place (questions 18 et 19). D'autre part, l'extrême valorisation de la gestion participative qui émane du discours gestionnaire, présente comme essentiel à la bonne marche de toute organisation ce critère d'acceptation. La question du leadership préoccupe aussi les administrateurs qui le mentionnent lorsqu'il s'agit d'identifier les qualités spécifiques des hommes gestionnaires. On conviendra encore plus de son importance lorsqu'il s'agira, dans le cadre de la dernière partie de l'entrevue, de coter une série de qualités considérées comme essentielles.

4.2.3.1 LE DEGRÉ D'ACCEPTATION DU MILIEU

De façon prévisible, la majorité des gestionnaires, après avoir opté pour l'engagement de la candidate ou du candidat, lui reconnaissent un fort degré d'acceptabilité surtout par les supérieurs puis par les subordonnés (question 28). La meilleure cote est octroyée par les membres de la communauté universitaire, alors que les cotes les plus faibles proviennent des gestionnaires des commissions scolaires de niveau II. La candidate obtient un taux d'acceptabilité légèrement supérieur au candidat, même si ce dernier obtient davantage de cotes supérieures. On note cependant quelques disparités dans les évaluations, notamment en ce qui concerne l'approbation des supérieurs : la candidate obtient simultanément la meilleure cote par les membres de l'ordre collégial (2,8 sur 3), et la note la plus basse de la part des gestionnaires du niveau II (1,8 sur 3).

À cause de la formulation de la question (question 29), la plupart des commentaires obtenus sont ponctuels et varient suivant les rubriques (supérieurs, pairs et subalternes). Les remarques générales et globales concernent surtout l'évaluation identique pour les trois qu'on justifie en invoquant l'égale importance de ces qualités pour tous quel que soit le rang occupé : «je présume que ça va être apprécié par tout le monde». Les commentaires exprimés doivent être mis en relation avec plusieurs paramètres : le jugement favorable ou défavorable du gestionnaire à l'endroit du postulant; les cotes attribuées; le type de simulation auquel il a été soumis (au féminin ou au masculin); et enfin, l'ordre d'enseignement auquel il appartient.

De façon générale et contre toute attente, on remarque une tendance à répondre défavorablement et surtout à commenter de manière négative. Si de façon prévisible, les commentaires suivant la cote inférieure 1 sont défavorables, on s'étonne de recueillir aussi des remarques négatives (5) à propos de la cote supérieure 3. Sur dix-huit cotes 2, quinze sont appuyées par des remarques défavorables. Il semble que dans ce cas-ci, la cote 2 soit identifiée comme une évaluation médiocre plutôt que moyenne (ou médiocre parce que moyenne?). D'autre part, la cote 2 est souvent invoquée lorsque l'information est considérée comme insuffisante.

> Ah! Disons que la cote 2, mais peut-être plus parce que je trouve pas, je trouve pas là les éléments pour y répondre, pour évaluer. Peut-être que je devrais plutôt dire que je n'ai pas d'opinion.

Une lecture du contenu des réponses obtenues selon les cotes attribuées permet de constater une grande cohérence avec l'ensemble des commentaires tenus jusqu'à cette étape de l'entrevue. En effet, la cote supérieure obtenue auprès des subordonnés s'appuie, selon les gestionnaires, sur la capacité de la candidate ou du candidat à établir des relations avec les autres et sur sa prédilection pour la gestion participative. De même, la cote supérieure auprès des pairs se fonde sur la capacité de travailler en équipe. De plus, la meilleure cote obtenue auprès des supérieurs ajoute, à ces qualités relationnelles, une perspective davantage institutionnelle; en effet, celle-ci provient du «sens de l'organisation» (domaine d'intervention, rôle) et de la loyauté dont ferait preuve la candidate ou le candidat. L'importance du travail en équipe et de la

gestion participative est d'autant plus soulignée dans le discours des gestionnaires que ceux-ci l'expriment non seulement comme conviction personnelle, mais parce qu'ils sont convaincus d'un consensus général à ce sujet :

> Les subordonnés à ce moment-là, si tu les consultes parce que ça s'appelle consultation, ils ne travaillent pas longtemps avec toi», «[...] il me semble vraiment très ouvert; il recherche le consensus. Alors ça, je pense que ce sont des qualités qui sont recherchées par une équipe.

Les commentaires obtenus par les cotes 1 et 2 seront analysés simultanément, étant donné le très petit nombre des premiers et la nature défavorable de la plupart des commentaires associés à la cote 2. À noter cependant que, quoique défavorable, la cote 2 ne signifie pas un rejet, mais plutôt une réticence à l'égard du sujet à évaluer :

> J'ai mis 2 parce qu'il peut faire un travail ...normal. Cette personne-là pourrait peut-être, moi je ne le choisirais pas mais, il pourrait peut-être occuper le poste. Ce serait monsieur-tout-le-monde, ses pairs probablement qu'ils l'accepteraient, il ne dérange pas.

La cote 2 peut donc signifier : soit que la personne ne «dérangera» pas son milieu, ceci ayant comme conséquence le maintien du statu quo; soit, au contraire, que la personne «va brasser des affaires», ce qui risque de perturber son milieu de travail.

D'entrée de jeu, les appréciations négatives sont justifiées par l'impatience dont fait part le sujet de la simulation. Les hausses de ton dont il témoigne, sont jugées inacceptables à l'endroit des pairs comme pour l'ensemble des personnes à côtoyer, quel que soit leur rang dans la hiérarchie :

> Il y a peut-être un peu aussi que pour moi le contrôle personnel, c'est quelque chose d'important et quand dans une discussion, dans une animation, dans un rencontre, on hausse le ton, ça peut avoir sa place à l'occasion, mais c'est pas quelque chose dans lequel on doit se lancer avec une certaine autorité.

La délimitation précise du «territoire» semble diversement perçue par les gestionnaires, même si elle se situe la plupart du temps au milieu de commentaires défavorables : certains y décèlent un risque de confinement, d'autres l'apprécient comme symptôme de respect des collègues et de leur travail. Cet aspect est davantage souligné en ce qui a trait aux supérieurs et aux pairs. De même, les gestionnaires croient que le souci exprimé par la candidate ou le candidat à propos du respect des échéances, de la limite du poste ainsi que de son champ d'action, serait davantage apprécié par les supérieurs.

Lorsque la simulation est au féminin, les commentaires appuyant la cote 2 ont légèrement tendance à être défavorables, les commentaires associés aux cotes 3 des simulations au masculin présentent une tendance similaire. Or, la cote 2 représente la majorité des cotes obtenues par la candidate. Ceci amène à nuancer le degré d'acceptabilité de celle-ci et indirectement de la réponse obtenue à propos de sa sélection. Le fait que la candidate ait été engagée dans dix cas sur douze ne permet pas de présumer de son acceptation dans le milieu de l'éducation ou même par les gestionnaires rencontrés :

> Il y a le fait aussi que ce soit une femme, ça va déranger si c'est un ensemble de cadres, les gens ont un certain âge, ils ne sont pas habitués à travailler d'égal à égal : ça pourrait s'appliquer aussi à ses subordonnés.

En effet, leur réponse affirmative au niveau de la sélection pourrait être imputée au phénomène de la désirabilité sociale déjà invoqué. Les questions subséquentes, notamment celle de l'acceptation par le milieu, visent justement à confronter leurs comportements et leurs perceptions réels. Le petit nombre de commentaires recueillis ne permet cependant pas d'expliquer les différences au niveau de la cotation de la candidate et du candidat. D'autre part, les justifications de la cote supérieure confirment la similitude d'évaluation de la candidate et du candidat, notamment à propos du travail en équipe.

Parmi les constantes caractérisant les interventions par ordre d'enseignement, les références aux antécédents académiques et professionnels sont invoquées aux ordres I et II, alors que les membres de l'ordre

collégial semblent davantage se préoccuper de la hiérarchie et des structures institutionnelles. La bonne compréhension de celles-ci fait aussi partie des préoccupations de l'ensemble des gestionnaires de l'ordre universitaire qui insistent presque unanimement sur la nécessité du travail en consensus.

Les commentaires, par le biais de l'usage de modalisateurs déontiques, font ponctuellement état de préoccupations quant à l'image à projeter et au rôle à jouer. La candidate ou le candidat ne semble pas suffisamment conscient du changement d'allégeance qui «doit» être effectué lorsqu'il ou elle postule un emploi de cadre :

> Je mettrais 2 parce qu'elle se base un peu sur les connaissances préalables qu'elle a et sur la connaissance du milieu. Mais si elle s'en va dans une autre fonction : on ne peut pas toujours appuyer ça sur le passé. Accéder à une autre fonction c'est déjà une autre image de toi, une autre perception de toi et à ce moment-là, il faut que tu en sois bien conscient surtout dans l'organisation, dans une organisation où t'es connu, les gens ont une image de toi dans une fonction. Quand tu arrives dans une autre fonction de responsabilité, il faut [...] changer l'image, la perception et même établir de nouveaux contacts, de nouvelles fonctions. Et ça je ne suis pas sûr qu'elle le voit, la personne, cette nuance.
> Il y a un problème à devenir cadre dans l'institution [...] il va y avoir un cheminement à faire pour se détacher de ses subordonnés puis de s'attacher à ses supérieurs. Il met pas assez d'importance dans ses réponses là à l'équipe qu'il doit constituer avec les, avec ses supérieurs. Il n'a pas compris que le rôle qu'il va avoir à jouer dans l'institution, c'est pas ce qu'il a joué antérieurement. Mais je trouve pas ça insurmontable parce que il me semble que c'est le lot de la plupart de ceux qui n'ont pas d'expérience de gestion. Ils se perçoivent au niveau d'une première entrevue, d'une entrevue, comme ayant toutes les chances au monde d'obtenir le poste parce que ils s'entendent bien avec les gens avec qui ils sont présentement; ils ne perçoivent pas qu'ils vont devoir se détacher un peu de ces gens-là pour s'attacher à d'autres.

4.2.3.2 LE DEGRÉ DE LEADERSHIP DÉMONTRÉ

Le degré de leadership à propos duquel devaient se prononcer les gestionnaires s'avère un critère de sélection capital sans être préalable à l'engagement (questions 34 et 35). Ici encore, les meilleures évaluations sont attribuées par les gestionnaires universitaires, alors que les gestionnaires du niveau II accordent l'évaluation la plus faible. On se souvient, par ailleurs, qu'au moment où l'on reconnaissait aux gestionnaires féminines des capacités interactionnelles, on attribuait aux gestionnaires masculins le leadership, la compétence, ainsi que des qualités organisationnelles (questions 13a et 13b). On remarque donc que la candidate obtient ici aussi une majorité de cotes 2, sept sur dix, ce qui ne l'empêche pas toutefois d'être engagée par dix gestionnaires sur douze. Le candidat domine légèrement dans le partage des cotes supérieures, même si auparavant dans l'entrevue il parvenait tout juste à obtenir un consensus à propos de son engagement, à peine sept gestionnaires douze s'étant prononcés en sa faveur. Encore faut-il ajouter qu'il est seul à recueillir la cote inférieure 1.

Le leadership de la candidate autant que du candidat est plus favorablement évalué que le degré d'acceptation, déjà élevé chez les gestionnaires des niveaux III et IV. Il est, par contre, moins bien coté par les membres de l'ordre primaire et à peu près équivalent chez les cadres du niveau II.

Notion difficile à cerner même si elle est omniprésente dans le discours gestionnaire, le leadership se présente surtout sous trois aspects. D'abord, le leadership de compétence fondé sur la formation et l'expérience antérieures; puis, le leadership de tâche relié à la façon de travailler et qu'un gestionnaire définit comme suit :

> Le leader de tâche c'est [...] une personne qui... les gens d'emblée vont pas la suivre. Elle va arriver dans un poste de direction et un an après, tu vas voir rentrer les dossiers... tu vas voir certaines orientations que cette personne-là privilégiait, commencer à prendre forme et les gens vont y adhérer.

Un troisième type de leadership résulte de l'effet cumulatif de certaines caractéristiques personnelles telles que la capacité de travailler avec les

autres, l'assurance, la capacité d'analyse et d'intégration et le sens du défi. Ainsi, «le leadership s'exerce par toute la personne», personnalité et valeurs incluses. Intermédiaire par définition, le gestionnaire doit maîtriser l'art de servir les autres en se servant des autres : «Le leadership c'est arriver à orienter un effort de groupe dans une action commune», «un leader c'est quelqu'un qui va facilement arriver à entraîner d'autres derrière sa façon de penser». Le leadership s'avère dans ce cas une qualité nécessaire à l'individu plutôt qu'à l'organisation : la capacité de mener «ça peut être dangereux en même temps parce que ça peut devenir contre l'organisation». La difficulté à définir et à évaluer le leadership reflète sa fugacité : «[...] je dis 2 parce que je peux pas dire ni 1, ni 3 parce que ce qui me permettrait de dire 1 ou 3, c'est justement pas le contenu intellectuel du message quand on parle de leadership, okay». Dans l'ensemble, les gestionnaires reconnaissent la fragilité du leadership et la nécessité de le ménager afin d'en éviter l'effritement.

4.2.4 LA LISTE DES CARACTÉRISTIQUES D'UN BON GESTIONNAIRE

4.2.4.1 LES QUALITÉS À RECHERCHER

La deuxième partie de l'entrevue se termine par l'établissement d'une liste des qualités et des défauts d'un bon cadre telle qu'établie par les gestionnaires (questions 36 et 37). Déjà présentées comme notions fluctuantes, la compétence et le leadership s'avèrent les qualités les plus recherchées (voir le Tableau VI) par l'ensemble des gestionnaires rencontrés avec une nette préférence, pour le leadership, chez les gestionnaires des niveaux I et II, tandis que les membres des ordres d'enseignement post-secondaires privilégient la compétence. Non seulement, ces deux qualités se disputent-elles la place au point de vue fréquentiel, mais elles sont évoquées en première position d'apparition dans la liste : douze fois pour la compétence et six fois pour le leadership. Le leadership apparaît comme le résultat d'un ensemble de qualités et confirme, à cette étape de l'entrevue, sa nature synthétique. La compétence est associée à la formation académique, à l'expérience et à l'expertise professionnelles (connaissance de l'objet), à la connaissance du milieu et à la compréhension du rôle à jouer au sein de l'organisation. Vient en troisième position, la facilité à établir des relations interpersonnelles et à travailler en équipe, suivie en quatrième place, par la compétence communicative c'est-à-dire la capacité d'être à l'écoute des gens et d'être compris par

eux. Toutes ces qualités priorisées résultent d'un ensemble d'éléments réalisés quotidiennement et ponctuellement. Le fait qu'elles recouvrent plusieurs traits de personnalité ou comportementaux, sauf le critère de compétence davantage quantifiable, rend la vérification de leur présence et leur évaluation d'autant plus aléatoires. Le reste des qualités retenues se lit comme suit : capacité d'organisation, vision prospective/ esprit d'initiative/ créativité, capacité d'analyse et de synthèse, intégrité/ loyauté, capacité de prise de décision, implication et souplesse.

Tableau VI : Regroupement par ordre de fréquence des qualités citées

Qualités
Compétence
Leadership
Facilité à établir des relations interpersonnelles
Facilité dans la communication
Capacité d'organisation
Vision prospective, esprit d'initiative, créativité
Capacité d'analyse et de synthèse
Intégrité, loyauté
Capacité de prise de décision
Implication
Souplesse

Les intervenants du niveau I se rallient autour de trois pôles principaux : le leadership, la compétence et les relations interpersonnelles. Les gestionnaires du niveau II après avoir préconisé le leadership et la compétence, insistent sur une dimension davantage organisationnelle à savoir : les qualités de justice, d'honnêteté et d'intégrité déjà identifiées comme leurs caractéristiques en tant que gestionnaires (question 20), auxquelles s'ajoutent l'envergure de vision et le sens organisationnel (planification et contrôle). Des qualités d'écoute et d'entregent sont aussi retenues par quelques-uns. Quoique mentionnant plus de qualités que leurs confrères du primaire et du secondaire, les membre de l'ordre collégial présentent des critères moins diversifiés parce qu'ils se recoupent davantage autour des pôles de compétence, de leadership

auxquels s'ajoute un pôle organisationnel. On se souvient que les qualités organisationnelles figuraient déjà parmi leurs caractéristiques personnelles (question 10) et en tant que gestionnaires (question 29). Elles confirmaient la priorité qu'ils accordaient au caractère administratif de leur poste. Les gestionnaires de l'ordre universitaire présentent le choix de qualités le plus diversifié. La compétence et le leadership conservent, chez eux aussi, la tête du peloton, mais sont suivis de qualités axées sur des capacités interactionnelles déjà revendiquées comme caractéristiques de leur gestion, telles que la confiance, la souplesse, la capacité de travail en équipe, la capacité de communiquer et d'être à l'écoute.

Ce palmarès confirme la véridicité de la plupart des caractéristiques mentionnées auparavant à titre de caractéristiques personnelles (question 10), ou spécifiques d'un bon gestionnaire (question 12). Il confirme l'importance des qualités attribuées aux femmes et aux hommes gestionnaires (question 13a et 13b) et reprises dans le cadre de la gestion pratiquée (question 20) ou préconisée (question 15). On retient notamment que les qualités les plus importantes, leadership et compétence, figuraient parmi les attributions des gestionnaires masculins[27]. Au second rang, les capacités relationnelles, comportant la facilité à établir des relations interpersonnelles et à entrer en communication, étaient associées aux femmes gestionnaires tandis que les capacités organisationnelles, qui arrivent en cinquième position, relevaient aussi de l'expertise masculine.

Plus que de l'autorégulation déjà suggérée, cette liste de qualités prioritaires, à l'avantage des candidats masculins, témoigne des attentes réelles et conscientes des gestionnaires. L'impact de ces opinions, de ces croyances et de ces perceptions des gestionnaires sur leur comportement dans le contexte du comité de sélection est pour ainsi dire prévisible...et risque de reproduire des résultats similaires à ceux évoqués dans le cadre de l'entrevue, c'est-à-dire une diminution ou une stagnation des effectifs féminins dans les postes de direction dans le monde de l'enseignement (voir la question 22).

---

27 Un seul des aspects de la compétence, c'est-à-dire la connaissance du domaine du travail, était reconnu aux getionnaires féminins.

4.2.4.2 LES DÉFAUTS À ÉVITER

La liste des défauts à éviter du tableau ci-dessous (tableau VII) nous permet de constater que le regroupement des défauts à éviter (question 37) n'offre pas la symétrie suggérée par certains gestionnaires au début de leurs interventions. La majorité des interviewés ne reprennent pas à l'inverse l'ordre de priorité ou le contenu énuméré précédemment. Les traits jugés négatifs ne se présentent ni dans le même ordre, ni selon la même fréquence, ni encore selon la même organisation thématique que les qualités recherchées pour un poste de cadre. La liste des défauts est non seulement plus diversifiée, mais elle recèle peu de recoupements entre locuteurs du même ordre d'enseignement. Si l'on tient compte de l'ordre d'apparition des éléments en présumant que les premiers soient les plus importants, on note une seule constante : deux membres du niveau III qui soulignent l'incapacité de prise de décision comme trait à éviter.

Tableau VII : Liste des défauts cités

Défauts
Irresponsabilité
Malhonnêteté, absence de loyauté
Incapacité communicative
Prétention, absence de disponibilité
Autoritaire
Manque de fermeté
Incapacité de travailler en équipe
Incompétence
Manque d'organisation
Manque de capacité de travail et de motivation
Absence de vision organisationnelle
Manque de jugement
Impatience

Au contraire de la compétence constamment invoquée dans les interventions des gestionnaires, l'incompétence devient accessoire. On la caractérise par l'ignorance et la méconnaissance de l'objet ou du champ d'activités,

la mauvaise préparation des dossiers et l'absence de mobilité qui sous-tend une expérience de travail limitée. Elle n'apparaît que trois fois sur vingt-quatre en première position. La suffisance, ou prétention, présente le même taux de fréquence, sans qu'on ne trouve son équivalent positif, sinon sous la forme «capacité d'écoute» incluse dans la rubrique «Facilité dans la communication» citée parmi les qualités énumérées. La malhonnêteté apparaît au nombre des principaux défauts à éviter et rappelle sous forme négative la qualité de «loyauté», tandis que les sautes d'humeur sont mentionnées sans que la patience ait été auparavant citée comme qualité désirable pour un poste de cadre. Les incapacités associées au travail en équipe et à la communication renvoient aux capacités interactionnelles et communicatives souhaitées auparavant. L'autoritarisme et son contraire, le manque de fermeté, correspondent à des degrés divers à des lacunes au niveau de la «souplesse», alors que l'irresponsabilité se rattache à la «capacité de prise de décision». Le manque d'organisation, de motivation et de capacité de travail se relient plus ou moins directement à la «capacité d'organisation» et à «l'implication» citées parmi les qualités recherchées. L'absence de vision organisationnelle trouve son pendant dans la «vision prospective» ou d'envergure considérée souhaitable. Le manque de jugement recoupe sans les reprendre exactement plusieurs des traits signalés. Contre toute attente, le manque de leadership est évacué. Le leadership se présentant comme le résultat d'une accumulation de qualités, son absence semble, par conséquent, résulter de la conjugaison de lacunes identifiées de manière isolée et ponctuelle.

Seuls les gestionnaires de l'ordre primaire reprennent, pour la plupart, les défauts inverses des qualités énumérées. Après avoir insisté sur les incapacités communicationnelles et sur l'incompétence en général, ils critiquent l'incapacité à travailler en équipe et le manque de leadership. L'irresponsabilité s'ajoute à cette liste prévisible. Les membres des commissions scolaires combinant les ordres primaire et secondaire, affichent une liste plus disparate et «originale» puisqu'on y cite des défauts sans qu'on ait mentionné auparavant leurs qualités correspondantes : l'égocentrisme, l'autoritarisme, l'incapacité de refuser et la suffisance sont condamnés à plusieurs reprises. L'absence de franchise et de loyauté dénigrées par les gestionnaires de l'ordre collégial nous rappellent leurs priorités institutionnelles. La mention de ces défauts, ainsi que le rejet de la prétention et de

l'incapacité de travailler en équipe, confirment la valorisation de la solidarité institutionnelle qui les caractérisent. Procédant à l'inverse de l'ensemble de leurs collègues, les gestionnaires de l'ordre universitaire mentionnent des qualités signalées pour identifier les traits à éviter. Parmi les plus fréquemment signalés, citons l'incapacité à communiquer ainsi que l'autocratie et la rigidité qui constitueront le pendant de la «souplesse» indiquée comme désirable. L'irresponsabilité et l'absence de solidarité, présentées sous la forme du refus de partager les priorités institutionnelles ou de l'incapacité de sortir de soi-même, préoccupent aussi les membres du niveau IV.

Malgré la disparité des commentaires obtenus à cette étape de l'entrevue lorsqu'il s'agit de les regrouper selon les ordres d'enseignement, nous avons pu repérer quelques affinités entre les gestionnaires des deux premiers ordres d'enseignement et entre les représentants de l'enseignement post-secondaire. Quoiqu'ils font preuve d'éclectisme à propos des facteurs d'engagement en général, les membres des ordres III et IV (sauf une exception) optent en majorité pour la sélection du candidat et de la candidate et décernent la meilleure cote à propos de l'acceptation par le milieu de travail en invoquant fréquemment des critères institutionnels. Alors qu'ils cotent plus sévèrement la candidate à propos de son leadership, ils lui assurent néanmoins plus de succès à ce sujet auprès de ses supérieurs, tandis qu'ils reconnaissent au candidat une meilleure capacité de travailler en équipe. Ils affichent enfin une nette préférence pour la compétence lorsqu'il s'agit d'identifier les qualités à rechercher pour le choix d'un bon gestionnaire.

Si le critère de compétence est invoqué par l'ensemble des gestionnaires rencontrés, le leadership lui est cependant préféré dans les cas des membres des ordres d'enseignement I et II. Ces administrateurs appuient en majorité leurs pronostics quant à l'acceptation de la candidate ou du candidate par le milieu de travail sur des critères académiques et professionnels. Ils manifestent de façon générale une certaine réticence à travailler avec le candidat.

Cette seconde partie de l'entrevue, bien qu'elle ne permette pas de polariser autant les styles de chacun des ordres d'enseignement, fournit néanmoins de précieuses informations facilitant la comparaison et

l'identification de façon globale du mode de perception et d'interprétation des gestionnaires oeuvrant dans le monde de l'éducation. Nous aborderons de façon plus explicite, dans la troisième et dernière partie de l'entrevue, les valeurs auxquelles ils adhèrent.

4.3 LES VALEURS DES GESTIONNAIRES

La troisième partie du questionnaire est la plus courte. Elle vise à identifier les valeurs explicites des gestionnaires par rapport aux postes de direction en éducation en général et comporte deux questions (questions 38 et 39). La première est constituée d'une liste de vingt et une qualités à coter. Cette liste est inspirée de l'échelle établie par Wiley et Eskilson (1985), de l'étude de Kramer (1977), ainsi que de la grille d'évaluation fournie par Sylvie Girard dans le cadre des recherches du GRADE[28]. Elle permet de confirmer le sens de certaines récurrences lexicales. La seconde question exige d'abord des gestionnaires, qu'ils identifient parmi ces qualités, les cinq qu'ils estiment primordiales; puis dans un second temps, qu'ils commentent leur degré de probabilité d'occurrence chez les gestionnaires féminins ou masculins qu'ils côtoient ou ont rencontrés.

La mise en relation des résultats ainsi obtenus avec les informations déjà fournies à propos des opinions et des perceptions, permet de confronter les valeurs exprimées aux comportements des gestionnaires rencontrés et de mieux comprendre le processus de sélection. À cette étape-ci de l'enquête, certains gestionnaires reconnaissent la part d'influence de la progression du questionnaire sur la nature de leurs réactions : l'un d'eux reconnaît qu'à la

> troisième partie, [...] on est influencé par la deuxième [...] faut dire que la candidate ou le candidat à la section 2, c'est un candidat qui ne me plaît pas. Alors si [...] je remarque que c'est une personne qui est peut-être ambitieuse, mais là, tout de suite, dans la section 3, l'ambition je l'ai mis à 1.

---

28 Girard, Sylvie, Grille de cueillette de données concernant le processus de sélection pour les postes de direction dans les Commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, UQAC, hiver 1988, inédit, ronéo, 12 pages.

4.3.1 LES QUALITÉS PRIMORDIALES D'UNE BONNE GESTION

La comparaison des résultats obtenus pour les deux questions de cette partie de l'enquête nous amène à constater la très grande cohérence des réponses fournies. Le Tableau VIII ci-dessous fournit l'ensemble des cotes attribuées par les gestionnaires[29]. Les cinq qualités les mieux cotées sont celles que les gestionnaires retiennent parmi les plus essentielles, ce qu'illustre le Tableau IX présentant le taux de fréquence des caractéristiques retenues. Elles sont, suivant l'ordre de leur fréquence, le sens des responsabilités, le leadership et la loyauté ex-aequo, la motivation et l'esprit d'équipe.

29 Rappelons qu'il y a trois cotes possibles, la cote 3 étant la plus haute.

Tableau VIII : Liste des caractéristiques nécessaires d'une bonne gestion

Caractéristiques	Cotes		
	1	2	3
Sens des responsabilités		2	22
Leadership		4	20
Loyauté		4	20
Motivation	1	3	20
Esprit d'équipe		5	19
Efficacité	1	6	17
Capacité d'innovation		9	15
Autonomie		12	12
Capacité de travail		12	12
Sens de coopération	1	11	12
Expertise	2	10	12
Tolérance au stress		14	10
Adaptabilité	1	13	9
Tact	2	13	10
Productivité	4	11	9
Disponibilité	2	14	8
Équilibre émotif	2	16	6
Goût de la recherche	10	9	5
Combativité	7	15	2
Ambition	9	14	1
Compétitivité	17	6	1

Le Tableau IX permet de vérifier que l'ordre de priorité est très peu modifié en ce qui concerne les caractéristiques considérées comme essentielles : le sens des responsabilités est détrôné au profit du leadership qui devance maintenant la loyauté, tandis que l'esprit d'équipe gagne la quatrième place. Les caractéristiques qui recueillent le plus grand nombre de cotes inférieures (la cote 1) à savoir : l'ambition, la compétitivité, la combativité et le goût de la recherche, ne sont pas retenues par l'ensemble des gestionnaires lorsqu'il s'agit de nommer les cinq qualités essentielles et disparaissent à toutes fins pratiques du Tableau IX. Selon ce tableau, l'innovation et l'efficacité sont rejointes dans le peloton par des caractéristiques cotées 2 pour la majorité. Le caractère mitigé de la cote 2 par rapport à la force discriminatoire des cotes 1 et 3, se confirme lorsqu'on remarque le faible intérêt que manifestent les gestionnaires pour les caractéristiques ainsi cotées, qu'on pense à l'ambition, à l'équilibre émotif, à la tolérance au stress et à la disponibilité qui se positionnent très bas dans la hiérarchisation des fréquences.

Tableau IX : Liste des cinq qualités retenues selon le taux de fréquence de leur hiérarchisation[30]

Ordre de priorité	1	2	3	4	5	Total
Leadership	7	2	2	5	4	20
Sens des responsabilités	6	5	2	3		16
Loyauté	7	2	2		1	12
Esprit d'équipe[31]		4	1	1	5	12
Motivation			3	1	5	9
Capacité d'innover	2	2	1	3		8
Efficacité			3	2	2	7
Autonomie		4	1	1		6
Expertise	1	1	3		1	6
Capacité de travail		2	1	1		4
Tact			1	2	1	4
Tolérance au stress		1	2			3
Disponibilité	2			1		3
Adaptabilité				2		2
Sens de coopération		1		1		2
Combativité			1			1
Ambition					1	1
Productivité (capacité de faire produire les autres)				1		1
Compétitivité						0
Équilibre émotif						0
Goût de la recherche						0

30 Les résultats cumulés excluent les réponses d'un gestionnaire se disant incapable de coter les caractéristiques.

31 Exceptionnellement, le participant a insisté pour une mention en 6e position.

Non seulement existe-t-il un lien élevé entre ces réponses, mais celles-ci corroborent des résultats déjà obtenus. Dans le cadre de la première partie du questionnaire, les gestionnaires invoquaient le leadership, la facilité à établir des relations avec les autres ainsi que la motivation parmi les caractéristiques personnelles justifiant leur sélection à titre de cadre. On se souvient, d'autre part, de l'emphase placée sur la gestion participative associée, selon les gestionnaires, au leadership. Or, la gestion participative est fondée par définition sur une capacité de travailler en équipe et d'établir des relations interpersonnelles harmonieuses. Selon les témoignages recueillis, le travail en équipe caractérise le type de gestion pratiquée par les membres des ordres I et II. Les gestionnaires des commissions scolaires combinant les ordres primaire et secondaire ajoutaient à la liste des caractéristiques de leur type de gestion, la capacité à rallier, ainsi que l'intégrité et la transparence, qualités pouvant être associées soit au leadership soit à la loyauté. Les membres de la communauté collégiale signalaient leurs capacités organisationnelles tout à fait compatibles avec la loyauté à l'institution à laquelle ils appartiennent, tandis que les cadres de l'ordre universitaire, insistant sur les rapports interactionnels, invoquaient aussi des préoccupations organisationnelles. D'autre part, parmi les qualités jugées caractéristiques d'un bon gestionnaire, les sujets rencontrés n'avaient pas manqué de reprendre le leadership. Les cadres du milieu universitaire signalaient les capacités communicationnelles. Enfin, le leadership se plaçait de nouveau en tête de liste des caractéristiques à rechercher, bientôt suivi par la facilité à établir des relations interpersonnelles, la facilité à travailler en équipe, la loyauté et l'implication.

Comme on peut l'observer, des cinq caractéristiques essentielles retenues le plus fréquemment, seul le sens des responsabilités apparaît pour la première fois. Ceci est d'autant plus surprenant que sa position dans les Tableaux VIII et IX témoigne amplement de son importance pour les gestionnaires rencontrés. Le sens des responsabilités, s'il est négligé à titre de qualité à retenir (question 36), est suggéré par sa forme antonyme, l'irresponsabilité, qui est tour à tour mentionnée comme facteur justifiant le refus d'engager le candidat masculin (question 27) et comme défaut à éviter pour les cadres des niveaux I et IV (question 37). Serait-ce un bel exemple de lapsus? Presque absent de leurs interventions, le sens des responsabilités

devient essentiel pour les gestionnaires quand on leur rappelle l'existence de ce trait de caractère affectant directement le comportement.

On note à propos des premiers traits essentiels choisis, une polarisation entre la loyauté et le leadership avec une nette préférence pour la loyauté chez les membres du niveau II, tandis que ceux du niveau IV privilégient le leadership. Indice de cohérence chez ces derniers, leurs évaluations, en général supérieures à l'ensemble, correspondent à leur conviction du haut degré de leadership de la candidate ou du candidat de la simulation. Les membres du niveau collégial, quant à eux, partagent également leur choix entre le sens des responsabilités, le leadership et la loyauté. L'innovation est retenue par deux fois et l'expertise une fois. À la différence du leadership maintes fois invoqué, la loyauté n'est mentionnée que rarement et vers la fin de l'entrevue. Un gestionnaire la définit comme suit :

> Vouloir le bien de son organisation et des gens avec qui on travaille, aussi bien ses patrons que ses subordonnés, et ça veut dire aussi des fois pas être d'accord, et puis dire pourquoi on n'est pas d'accord, et tout.

La loyauté est la seule caractéristique essentielle conservée pour laquelle les gestionnaires octroient aux femmes une cote clairement supérieure aux hommes. Le sens des responsabilités s'avère la deuxième qualité où elles sont légèrement plus fortes. Le leadership leur est rarement reconnu et les hommes gestionnaires dominent quant à l'attribution du sens de l'équipe :

> Les femmes étant donné qu'elles sont peu nombreuses dans les postes de cadres, elles sentent le besoin de se dépasser, et elles... bien des fois elles vont être plus, le mot anglais c'est «lonewolf», elles vont être plus... elles vont essayer de réussir plus par elles-mêmes que de coopérer avec d'autres. [...] C'est une question de nombre, si vous êtes pas beaucoup dans un grand nombre, vous avez besoin de démontrer que vous êtes capable de vous arranger tout seul, et que toute demande de coopération ou demande d'assistance, va être interprétée comme un signe de faiblesse.

4.3.2 LEURS PROBABILITÉS D'OCCURRENCE CHEZ LES GESTIONNAIRES FÉMININS ET MASCULINS

Si l'on observe les évaluations obtenues quant à la probabilité d'occurrence chez les femmes et les hommes des traits essentiels pour une bonne gestion (voir le Tableau X), on constate pour l'ensemble des gestionnaires, sauf ceux du niveau IV, une propension à les évaluer de façon identique et donc une réticence à évaluer différemment les gestionnaires féminins et masculins.

Tableau X : Fréquence et type d'évaluations des traits essentiels pour une bonne gestion

Type d'évaluation :	identique	distincte	sans évaluation	Total
Ordre : I	13	13	4	30
II	17	13		30
III	14	14	2	30
IV[32]	7	14	4	25

Déjà, l'analyse des résultats de la deuxième partie du questionnaire permettait de constater cette résistance de la part des gestionnaires à attribuer une évaluation négative à l'endroit de la candidate par opposition au candidat. De fait, lorsque les gestionnaires des niveaux II et III consentent à trancher en faveur d'un sexe au détriment de l'autre, ils accordent une meilleure évaluation aux femmes qu'aux hommes. Les universitaires, qui persistent à évaluer de façon similaire, insistent néanmoins sur les contraintes supplémentaires auxquelles sont soumises les femmes. Un gestionnaire admet que ces contraintes, en limitant la disponibilité et la mobilité des femmes, restreignent aussi leur expérience professionnelle et, par extension, minent leur crédibilité et leur capacité de leadership. Un autre reconnaît :

32 L'examen des réponses fournies par les répondants de cet ordre d'enseignement excluent les interventions d'un gestionnaire s'estimant incapable de sélectionner et d'évaluer ainsi les traits essentiels.

> Je pense qu'il ne faut pas baisser les exigences, mais je pense qu'il faut aider les femmes qui sont dans ces situations-là. [...] Quand on parle de rayonnement, ben souvent le rayonnement, c'est d'aller des conférences ou des présentations dans des congrès provinciaux, ou nationaux ou internationaux et les femmes sortent beaucoup moins pour toutes sortes de raisons. Souvent ce sont des raisons d'ordre familial qui les empêchent de rayonner à l'extérieur. Et ça c'est un des critères de promotion : le rayonnement. Voyez-vous, juste là, elles sont déjà pénalisées au départ.

Quelques gestionnaires de l'ordre primaire, qui attribuent plus de sens de responsabilités aux gestionnaires féminins, accordent toutefois à leurs collègues masculins davantage d'esprit d'équipe.

Dans le contexte de cette entrevue, force est de constater que la désirabilité sociale s'appuyant sur l'anti-sexisme ambiant inspire une majorité d'évaluations identiques ou légèrement favorables aux femmes. Par conséquent, plutôt que de relever uniquement les caractéristiques où elles sont le mieux cotées, il serait davantage utile de retenir les éléments pour lesquels les membres de comités de sélection hésitent le moins à coter inférieurement les femmes gestionnaires. On a vu tout au long de l'entrevue l'importance accordée au travail d'équipe et au leadership. Or, ce sont ces attributions qui sont le moins souvent attribuées aux femmes : «moi je dis, la femme a autant de leadership que l'homme sauf qu'il faut lui donner la chance d'exercer et les occasions sont moins nombreuses, on en voit moins» et davantage associées aux hommes : «les hommes sont plus fidèles à l'équipe», «les hommes se tiennent davantage», le «leadership, ça fait plus macho», affirme-t-on. Ou encore :

> Un homme gère très bien des hommes, un homme gère très bien des femmes, une femme gère très bien des hommes, une femme peut avoir de la difficulté à gérer d'autres femmes.

Lorsqu'il s'agissait d'établir en priorité les qualités essentielles à un bon gestionnaire, le sens des responsabilités apparaissait au bas de la liste, quant à la loyauté et à la motivation elles y brillaient par leur absence (voir le tableau

VI). Ce sont pourtant les traits généralement attribués par les participants à l'enquête aux femmes gestionnaires avec lesquelles ils ont œuvré : «au niveau des responsabilités, je n'ai jamais vu une femme, en tout cas qu'on a ici comme cadre, s'en défaire ou essayer de refiler les problèmes à d'autres, un pair ou à un subalterne»; «[...] puis je me rends compte qu'avec plus de femmes, c'est pas mal plus loyal [...]». Avoir les qualités qu'il faut, voilà toute la question : un gestionnaire explique ainsi la procédure de sélection : «on exige d'avoir chez ces gens-là ces qualités-là au départ. Que ce soit une femme ou un homme, ça fait pas de différence, on a le choix de trouver la personne qui a les qualités qu'il faut». Or, même si on reconnaît beaucoup de qualités aux femmes, ces qualités n'apparaissant pas dans la haute hiérarchie des qualités essentielles au bon gestionnaire, l'image idéale de celui-ci risque de demeurer masculine encore longtemps.

Non seulement faut-il s'assurer que la liste des critères n'est pas discriminatoire, c'est-à-dire justifiée au niveau des habiletés recherchées, mais encore faut-il que les gestionnaires relativisent leur perception forcément subjective afin que leur évaluation de la réalité telle qu'elle se manifeste en comité de sélection ne soit pas biaisée. Éviter le maintien du statu quo inégalitaire exige une constante révision des résultats obtenus à la suite de l'établissement des critères. Comme en témoigne un gestionnaire : il suffit de «chang[er] de statut [un poste], un peu [sa] formation et là on tombe sur des hommes [...]». C'est à ce prix qu'il est possible de déjouer la discrimination systémique dont le processus d'élaboration s'ajuste constamment aux nouveaux paramètres. Cette vigilance s'avère d'autant plus nécessaire que l'ensemble des gestionnaires rencontrés sont persuadés que les femmes ont aujourd'hui, autant, sinon plus d'opportunités qu'auparavant pour accéder à quel que poste que ce soit :

> L'homme il avait que sa carrière à entretenir, la femme a toujours eu beaucoup plus que rien que sa carrière : bon la société lui créé des obligations mais c'était plus vrai que ce l'est maintenant, je pense que il y a une évolution qui va favoriser l'accession.

Invoquant l'action positive ainsi que l'évolution sociale en général, certains gestionnaires attribuent déjà aux femmes leur absence des rangs

hiérarchiques supérieurs : «c'est ce qui manque chez les filles entre 35, 40, 45 ans, c'est l'ambition là de pousser, de se réaliser au maximum, quitte à ce qu'il y ait un os, qu'il y ait des risques». Leur refus de l'exercice du pouvoir serait à l'origine de leur représentation inégale : «il reste que quand on voudrait, au moment où on voudrait les recruter, elles ne sont pas là». Sans doute que le changement des mentalités ainsi que de la socialisation ne devront pas uniquement se faire du côté masculin, l'orientation scolaire des filles au secondaire, qui négligent les mathématiques, en est un exemple patent. Sur ce, prudence, sagesse ou suprême rouerie, les gestionnaires nous invitent à la patience : «Il reste quand même que il y a une mentalité à créer et la mentalité ça prend du temps».

> Parce qu'on [...] vit dans une société de l'instantané, alors on s'imagine que les changements sociaux se produisent dès qu'on le veut, c'est pas tout à fait comme ça dans la vie. Mais les changement sociaux sont très lents, ce qui fait que, peut-être la complète parité n'est pas atteinte, mais je pense que la voie est là et puis ça va se réaliser, c'est irréversible de toute façon.

L'avènement des femmes dans des postes de pouvoir est nécessaire en ces temps de pénurie de ressources. L'excellence que certains invoquent si souvent pour légitimer la difficulté d'accès des femmes aux positions de pouvoir gomme du même coup l'existence de toute une cohorte d'administrateurs engagés à une époque où les critères de sélections étaient plutôt aléatoires : «[...] c'était la chasse au body : n'importe, là, qui [ils] trouvaient [...]». L'absence de renouvellement de cette «banque» de gestionnaires n'est sûrement pas économique.

CONCLUSION

L'analyse des données obtenues dans le cadre de ces entrevues a permis d'aborder plusieurs aspects de l'idéolecte des gestionnaires. Nous avons pu identifier certaines caractéristiques linguistiques partagées par l'ensemble du corps gestionnaire (marqueurs d'inclusion et d'exclusion, référents masculins, etc.), ainsi que des particularités de l'énonciation qui permettaient de les distinguer selon leurs ordres d'enseignement (modalisations épistémique pour les membres des ordres d'enseignement I et II et déontique pour l'ordre IV, loquacité, auto-référence)[33]. L'analyse du contenu de leurs interventions a permis de dégager et de hiérarchiser, à partir des croyances et des opinions exprimées lors de la première partie des entrevues et de la perception vérifiée dans le cadre de la simulation, les valeurs auxquelles ils adhéraient en tant que membres de la direction d'une organisation (gestion participative, leadership, compétence, capacité de travail en équipe, etc.).

Confirmant le caractère parfois arbitraire des critères d'évaluation et de sélection, nous avons constaté la présence de contradictions à propos de certains traits comportementaux à évaluer, de même qu'un décalage entre les caractéristiques invoquées par les gestionnaires à l'origine de leur sélection et les qualités jugées souhaitables par eux, ainsi qu'entre le comportement qu'ils s'attribuent et celui qu'ils souhaitent chez leurs futurs collègues. Nous avons aussi vérifié la disparité des évaluations (suite à une diversité de méthodes, fondées sur l'explicite ou l'implicite, de cotes et de critères, professionnels ou comportementaux), attribuable à l'identité sexuelle des candidats. En outre, la comparaison des interventions a révélé l'existence de profils de qualités spécifiques à chacun des sexes (qualités communicationnelles, loyauté et sens des responsabilités pour les femmes; qualités organisationnelles, leadership, compétence et sens de l'équipe pour les hommes) de même que la répartition et la valorisation inégales de celles-ci selon l'échelle des caractéristiques essentielles pour une bonne gestion.

33 Pour plus d'informations à ce sujet, consulter Langevin (à paraître).

Outre les caractéristiques linguistiques spécifiques des membres de chacun des ordres d'enseignement, l'analyse transversale du contenu de leurs énoncés a permis d'identifier certaines constantes : par exemple, la prédilection pour les critères d'évaluation d'ordre psychologique chez les membres de l'ordre I et idéologiques chez ceux de l'ordre IV; la présence de priorités académiques chez les membres de l'ordre universitaire et de priorités administratives et institutionnelles pour ceux du collégial. De plus, quelques évaluations ont révélé une certaine sévérité de la part des membres de l'ordre II par opposition à leurs collègues du niveau IV.

L'observation de certaines données indiquant la persistance d'un imaginaire gestionnaire masculin permet de prédire le maintien du statu quo quant au pourcentage de représentation des femmes aux postes de direction dans le milieu de l'enseignement. Les gestionnaires en place même s'ils affichent une attitude positive à l'égard de la sélection de femmes gestionnaires, demeurent méfiants face à l'implantation de programmes d'accès à l'égalité :

> Personnellement je ne suis pas d'accord pour la discrimination positive dans le sens de dire : je vais voter pour une femme parce que c'est une femme et que je n'ai pas d'autre critère. C'est très rare d'ailleurs qu'on se retrouve pris, là, se retrouver pris à la fin d'un comité de sélection et dire : on a deux candidats et vraiment, là, on est pas capable de les différencier sur les critères qu'on a établis et écrits au départ. J'ai pas vu ça souvent dans ma vie, j'ai passé certainement un bon millier d'entrevues sinon plus.

L'accès des femmes aux postes de direction est lié à l'acceptation sociale de leur pouvoir «biologique». En effet, cet accès est indissociable, selon certains gestionnaires, de la répartition équitable du travail domestique ainsi que de l'aménagement des conditions de travail et de leur philosophie de gestion par les organisations :

> Au fur et à mesure que les hommes vont avoir la charge des enfants, au fur et à mesure que les hommes vont assumer, là, les premières années des enfants, bon, ça va libérer les femmes

d'autant. Mais c'est pas le cas au moment où on se parle encore. C'est pas vrai, c'est pas de même. Puis je veux dire, même si on a des familles monoparentales, monoparentales ça veut dire femmes. Tant que ça va être comme ça, il n'y a rien à faire. Il y a sûrement de la mauvaise volonté dans certains cas parce que quand il s'agit de l'engagement par exemple d'un professeur ou d'un chercheur où il est évident que la carrière d'une femme peut être en début de carrière, peut être perturbée beaucoup plus qu'un homme; il y a des grossesses, congé de maternité, etc. Et ça, ça dérange et je pense que présentement on est mal organisé pour ça.

Certains facteurs ont pu influencer les résultats obtenus, notamment la désirabilité sociale invoquée à plusieurs reprises à propos des questions impliquant les femmes gestionnaires. Le biais de l'observatrice, doublement étrangère (sexe et profession) à la communauté homosociale des gestionnaires a pu également avoir un certain impact. Ces contraintes, combinées au fait qu'il s'agissait d'entrevues semi-dirigées et donc d'un contexte monologal distinct de celui des comités de sélection[34], nous interdisent de généraliser les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche et confirment son caractère exploratoire. Sans établir une grammaire de l'idéolecte gestionnaire, celle-ci nous fournit néanmoins des indices, des constantes qui permettent une certaine prédictibilité que l'établissement de liens entre les caractéristiques des énonciations et le contenu des énoncés avec l'âge des répondants, de l'ordre éducatif d'appartenance et du pourcentage de femmes gestionnaires présentes dans l'organisation pourraient éventuellement confirmer sinon affiner.

Grâce à son approche linguistique et thématique, cette recherche contribue à l'étude du comment est «parlé» le style du pouvoir, c'est-à-dire comment il est articulé et se manifeste dans la langue, et nous permet de mieux comprendre comment il est «pensé», c'est-à-dire comment il est représenté dans notre système symbolique (Aubert et al., 1986).

---

34 Il est en général difficile d'avoir accès à ce genre de comité du fait de la confidentialité qui entoure tout le processus sélectif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBERT, N., ENRIQUEZ, E. & V. DE GAULEJAC, (1986), Le sexe du pouvoir, Paris : Desclée de Brouwer.

BALES, R.F.(1950), «A set of categories for the analysis of small group interaction», American Sociological Review, 15, 257-263.

BAUDOUX, C. (1989), Évolution statistique du personnel québécois de direction des degrés primaire, secondaire et collégial selon le sexe et le statut civil, dans Féminisation et masculinisation de la gestion, C. Baudoux (Éd.), les Cahiers de recherche du GREMF, Cahier no 29, Québec : Université Laval, 47-84.

BAUDOUX, C. (1986), Gestion de l'éducation au féminin, Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

BAUDOUX, C., GIRARD, S. (1990). Sélection de candidatures féminines dans les postes de direction d,écoles et de collèges, Revue des sciences de l'Éducation, XVI, 2, 163-183.

BELISLE, D. (1987), La situation des femmes à l'emploi du collège Edouard-Montpetit, Montréal : Collège Édouard-Montpetit.

BROVERMAN, I. K et al. (1972), «Sex-role Stereotypes : a Current Appraisal», Journal of Social Issues, vol 28, no 2, p.67.

CERVONI, J. (1987), L'énonciation, Paris : PUF.

COSBY DOOLITTLE (1987), Speech style and perceived power, competence credibility and uncertainty in a simulated employment interview, thèse de Ph.D non publiée, Knoxville : University of Tenessee.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). L'acteur et le système, Paris : Le Seuil.

EDWARDS, A. L. (1957) The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research, New York : Dryden.

ENRIQUEZ, E. (1986). Le pouvoir et son ombre sexuelle, dans Le sexe du pouvoir, N. Aubert, E. Enriquez et V. de Gaulejac (Éds.), Paris : Desclée de Brouwer, 380-393.

GIRARD, S., (1988), Grille de cueillette de données concernant le processus de sélection pour les postes de direction dans les Commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, UQAC, inédit, 12 pages.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. & N. BACRI (1985), Les dires analysés, l'analyse propositionnelle du discours, Paris : CNRS, Presses universitaires de Vincennes.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), L'Énonciation de la subjectivité dans le langage, Paris : A. Collin.

KRAMER, C. (1977), «Perceptions of Female and Male Speech», Language and Speech, 20 (2), 151-161.

KRAMARAE, C. , SCHULZ, M. & W. O'BARR (Eds) (1984), Language and Power, Londres : Sage Publications.

LANGEVIN, L (à paraître), «Analyse de l'idéolecte gestionnaire ou Comment les cadres féminins ne cadrent pas : une perspective linguistique».

LANGEVIN, L. (à paraître), «Of Manpower and Words : Linguistic Markers of Inclusion and Exclusion in Managerial Work», Gender, Language and Power, University of Illinois.

LANGEVIN, L. (1992), «Prolégomènes à une réflexion sur la problématique femme et langage», Horizons philosophiques, vol 3, no 1, Automne, 121-137.

LANGEVIN, L. (1989), Une histoire de comité, rapport de recherche non publié.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1987). Portrait statistique du personnel des commissions scolaires. Québec : MEQ/ CEQ.

PEDNEAULT, Hélène (1992). Pour en finir avec l'excellence. Montréal : Boréal.

PERRENOUD, P., MONTANDON, C. (1988). Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne : Réalités sociales.

PREISLER, B. (1986). Linguistic Sex Roles in Conversation, Berlin : Mouton de Gruyter/J.Fishman.

SAINT-PIERRE, M. (1991). «Illocutoire et modalisation : les marqueurs d'intensité en français», Revue québécoise de linguistique, vol 20, no 2, 223-237.

SAINT-PIERRE, M., FEIDER, H.(1984). Classification des actes de langage, document de recherche non publié.

SCHMUCK, P., WYANT, S. H. (1981). Clues to Sex Bias in the Selection of School Administrators : a Report from the Oregon Network, dans Educational Policy and Management : School Differentials, W. W. Charters et R. O. Carlson (Eds.), New York : Academic Press, 73-98.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1988). Politique d'accès à l'égalité des femmes à l'emploi de l'UQAM. Montréal : UQAM, Cabinet du recteur, février.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). Étude diagnostique sur la situation des femmes à l'UQAM. Les cadres administratifs-ves et les membres de la direction, résumé. Montréal : UQAM, Cabinet du recteur, février.

WILEY, M.G., ESKILSON, A. (1985) «Speech Style, Gender Stereotypes, and Corporate Success : What if Women Talk More like Men», Sex Roles, vol 12, nos 9-10, 993-1007.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

SCHÉMA D'ENTREVUE POUR L'ORDRE COLLÉGIAL

SECTION I : ENTREVUE

Données sociodémographiques

1. Sexe :
2. Âge :
3. Niveau d'instruction :
4. Domaine de formation :
5. Titre du poste occupé :
6. Expérience antérieure d'enseignement :
7. Expérience antérieure de gestion :
8. Depuis quand êtes-vous dans l'organisation?
9. Depuis quand y êtes-vous cadre?
10. Selon vous, quelles caractéristiques personnelles vous ont permis d'accéder au poste de cadre?
11. Dans combien de comités de sélection avez-vous siégé depuis 2 ans?
12. D'après vous, quelles sont les qualités spécifiques ou caractéristiques d'un bon gestionnaire?
13. Parmi ces qualités, y en a-t-il des plus communes
    aux femmes? Si oui, lesquelles?
    aux hommes? Si oui, lesquelles?
14. Signalez des exemples ou anecdotes pour illustrer un bon gestionnaire.
15. Quel est le style de gestion que vous préconisez?
16. Quelle cote attribueriez-vous aux candidatures suivantes? (9 cas). La note va de 1 à 3, la cote 3 étant la plus haute
    - A : compétence suffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place
    - B : compétence suffisante pour le poste et capacité à s'entendre avec l'équipe en place
    - C : compétence suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place

D : compétence plus que suffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place

E : compétence plus que suffisante pour le poste et capacité à s'entendre avec l'équipe en place

F : compétence plus que suffisante pour le poste et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place

G : compétence insuffisante pour le poste et facilité à s'entendre avec l'équipe en place

H : compétence insuffisante et capacité à s'entendre avec l'équipe en place

I : compétence insuffisante et difficulté à s'entendre avec l'équipe en place

17. À partir de quels critères avez-vous ainsi évalué les cas précédents?
18. Que pensez-vous de quelqu'un de compétent mais qui a de la difficulté à travailler en équipe?
19. Que pensez-vous de quelqu'un de compétent mais qui a de la difficulté à s'intégrer à l'équipe en place?
20. Quelles sont vos caractéristiques en tant que gestionnaire?
21. À l'issue d'un concours pour un poste de gestion, le comité de sélection auquel vous avez participé a retenu une candidate. Quelque temps plus tard, vous constatez que cette personne ne remplit pas adéquatement ses obligations. Que faut-il faire?
22. Une récente étude de C. Baudoux constate que la représentation des femmes dans les postes de cadres administratifs de l'ordre collégial est passé de 28% en 1968 à 10% en 1988. Est-ce que ces chiffres vous surprennent?
23. Pourquoi?
24. Comment expliquez-vous la diminution au cours des vingt dernières années de la représentation des femmes aux postes de direction dans les collèges?
25. Comment vous sentez-vous vis-à-vis l'embauche des femmes dans des postes de gestion en éducation?

SECTION II : SIMULATION ÉCRITE

Il s'agit d'un extrait significatif d'une entrevue et non de l'entrevue complète pour un poste de niveau C-2 (poste de coordonnateur à l'enseignement). Cette partie de l'entrevue ne se réfère pas à la connaissance du poste ni à l'habilité à résoudre des problèmes administratifs et techniques complexes.

Employeur : Pourriez-vous nous indiquer en quoi votre formation et votre expérience vous préparent à occuper ce poste?

Candidature : Bien. J'ai d'abord obtenu un diplôme de premier cycle en mathématiques. Puis après avoir enseigné au niveau collégial durant 5 ans, j'ai obtenu une maîtrise en administration scolaire. Depuis 10 ans, je travaille dans le domaine administratif au niveau collégial. J'ai occupé un poste de conseillère/ conseiller en docimologie durant 6 ans. Je crois avoir fait un bon travail à ce niveau, puis durant quatre ans, j'ai travaillé comme adjointe/ adjoint au développement pédagogique. Donc il me semble avoir une assez bonne idée des responsabilités de ce poste.

Employeur : Si on demandait à quelqu'un qui vous connaît bien de nous indiquer votre point fort, que nous dirait-il ? Et sur votre point faible?

Candidature : J'aime les défis. J'ai le sens de l'organisation. Je suis un travailleur acharné tant que mon objectif n'est pas atteint. Mon point faible? Dans certains cas, je peux m'impatienter. Je hausse le ton. J'ai parfois de la difficulté à refuser un projet vraiment intéressant ou à dire non à des personnes qui viennent me voir avec des problèmes. Je suppose que parfois je m'éparpille. Malgré cela, j'ai toujours réussi à respecter les échéances, parce que je suis parvenue/ parvenu à réorganiser mon travail en conséquence.

Employeur : Quelle réalisation professionnelle vous a donné le plus de satisfaction? Pourquoi?

Candidature : L'an dernier j'ai, à la suite du changement de programme nécessité par le «virage technologique», collaboré avec les professeurs du département X pour en planifier l'implantation et les modalités à prévoir à cet effet. Le climat de méfiance auquel j'ai dû faire face au départ, a, par la suite, fait place à un climat de confiance et d'échange. Cette année, non seulement on en est à appliquer l'essentiel des mesures proposées, mais le département a fait appel à mes services afin que j'établisse avec lui un plan de politique de perfectionnement départemental. Ce genre d'échanges est très important, car moi aussi j'ai beaucoup appris dans le processus.

Employeur : Quelle réalisation professionnelle vous a donné le moins de satisfaction? Pourquoi?

Candidature : Ah! là! Je sais qu'il faut tirer profit même des mauvaises expériences...mais j'ai plutôt tendance à mettre derrière moi le négatif.... Bon, malgré ce que je viens de dire, je me souviens d'un cas. Depuis plusieurs années, j'estime que l'éducation aux adultes est laissée pour compte dans notre système éducationnel. J'ai tenté de regrouper des gens de divers services pour voir ce qu'on pourrait faire pour accroître les services auprès des professeurs du soir et par conséquent de leur clientèle étudiante. Malgré la collaboration et la bonne volonté de toutes les personnes avec lesquelles je suis entrée/ entré en contact, le projet est resté lettre morte faute de fonds et de disponibilité.

Employeur : Quel est, selon vous, votre style de gestion?

Candidature : C'est une gestion participative. Une gestion de consensus. J'aime à travailler en collaboration. Il faut bien me comprendre, c'est moi qui dois prendre les décisions, mais je prends le temps auparavant de vérifier auprès des gens concernés quelle est leur vision, leur perception de la situation. Ça me permet de préciser certains aspects de la question et de procéder à des ajustements. Je pense que de toute façon à long terme, faire des ajustements, des concessions même, nous permet d'atteindre plus sûrement un objectif d'efficacité.

Employeur : Vous postulez un poste important dans cette institution. Comment voyez-vous vos rapports avec vos supérieurs?

Candidature : Je crois qu'il est important que chacun n'empiète pas sur le domaine de l'autre. Ma connaissance de l'institution et du milieu constituent, j'en suis assurée/ assuré, des atouts. Nos supérieurs ont la tâche de voir à la bonne marche de l'ensemble de l'institution. La tâche, rattachée au poste pour lequel je suis candidate/candidat, a un domaine malgré tout limité.

Employeur : Comment pensez-vous vous intégrer dans l'équipe de direction de cette institution?

Candidature : Je connais déjà plusieurs des membres de la direction pour être entrée/entré en contact lors de projets précédents. Comme je l'ai déjà mentionné, mon expérience et ma connaissance du milieu constituent des atouts. J'aime travailler en équipe et je suis toujours soucieuse/ soucieux d'assurer un climat de collaboration autour de moi. Je pourrais du fait de mon expérience dans d'autres services avoir un regard critique, un regard neuf, et je serai à même de suggérer quelques réaménagements souhaitables tout en étant réalistes et réalisables.

Employeur : Pourquoi devrait-on vous accorder ce poste?

Candidature : Parce que j'ai la compétence. Dans tous les postes que j'ai occupé auparavant, j'ai réussi. Je m'implique beaucoup dans ce que je fais et j'ai définitivement l'intention de consacrer tous mes efforts à vraiment réussir dans cette institution. J'ai beaucoup réfléchi avant de poser ma candidature à ce poste, et je ne doute pas que je pourrai faire un excellent travail.

QUESTIONNAIRE

26. Engageriez-vous cette personne?
    Oui
    Non

27. Quels sont les facteurs appuyant cet engagement?
    ou ce refus?

28. À partir de la simulation, pourriez-vous mesurer jusqu'à quel point la candidature serait acceptée (aimée, respectée)? Noter de 1 à 3, la cote 3 étant la plus haute
    de ses subordonnés
    de ses supérieurs
    de ses pairs

29. Pour quelles raisons?

30. À partir de la simulation, seriez-vous intéressé à travailler avec cette personne?
    Oui
    Non

31. Pourquoi?

32. Cette personne semblait-elle hésitante, manquer d'assurance lors de l'entrevue?
    Oui
    Non

33. Sur quels critères fondez-vous votre appréciation?

34. D'après la simulation, quel degré de leadership aurait cette personne si elle était engagée? Noter de 1 à 3, la cote 3 étant la plus haute

35. Sur quoi vous fondez-vous pour cette évaluation?

36. Quelles sont selon vous les cinq principales caractéristiques à rechercher (qualités) pour un poste de cadre?

37. Quelles sont selon vous les cinq principales caractéristiques à éviter (défauts) pour un poste de cadre?

SECTION III : FEUILLE QUADRILLÉE

38. Cotez selon 3 niveaux d'importance chacune des caractéristiques suivantes nécessaires à une bonne gestion, de 1 à 3, la cote 3 étant la plus haute :

loyauté
sens des responsabilités
autonomie
ambition
capacité de travail
sens de coopération
compétitivité
capacité d'innovation
expertise
efficacité
tact
adaptabilité
équilibre émotif
combativité
productivité
motivation
leadership
esprit d'équipe
tolérance au stress
goût de la recherche
disponibilité

39. Retenez de cette liste, 5 traits essentiels et cotez leur degré de probabilité d'occurrence chez des candidatures féminines et masculines.

	Féminin		Masculin	
	+	-	+	-
Caractéristiques :				
a				
b				
c				
d				
e				

ANNEXE II :

Ordonnancement des questions

PROFIL

questions 1 à 9 et question 11.

PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE

les opinions des gestionnaires :
questions 10 à 25.
- Sur eux-mêmes : questions 10, 15, 20, 21.
- Sur le gestionnaire idéal : questions 12, 14, 16, 17, 18, 19.

DEUXIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE

les perceptions des gestionnaires
questions 26 à 37.
- Les suites de l'entrevue :
  sélection/ travail en collaboration : questions 26, 27, 30, 31.
- Le comportement affiché :
  confiance en soi : questions 32, 33.
- L'impact obtenu :
  acceptation du milieu/ leadership démontré : questions 28, 29, 34, 35.
- La liste des caractéristiques d'un bon gestionnaire :
  défauts/ qualités : questions 36, 37.

TROISIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE

les valeurs des gestionnaires : questions 38, 39.

LES CAHIERS DU LABRAPS

Série Études et recherche

Cocher

Vol.1, No 1, 1984
Les actes du colloque sur le projet de loi 40. Projet de loi en éducation, 1983 (118 p.) 2,00$

Vol.1, No 2, 1984
Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires (Mellouki) 13,00$

Vol.1, No 3, 1984
Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation
(Assogba) 10,00$

Vol.2, No 1, 1985
La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail (Cournoyer, Droiet & Trottier) (415 p.) 9,00$
La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle en termes de savoir technique, de prévention et de socialisation? Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche.

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 1: Problématiques et analyse générale (Laliberté & Robert) (298 p.)

Vol.3, 1987 (épuisé)
Étude de projets éducatifs québécois
Tome 2: Étude de cas (Bergeron, Laliberté & Robert) (521 p.)

Vol.4, 1987
Les divers cheminements de la formation de la relève agricole francophone du Québec (Filteau, Laliberté & Carel) (410 p.) 10$
Cette recherche traite de la formation des agriculteurs et agricultrices nouvellement établis sur une ferme québécoise en 1980-81 et 1984-85.

Vol.5, 1988
Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente (Hart) (210 p.) 9,00$
L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires de même que les élèves et leurs parents.

Vol.6, 1989
La performance scolaire des étudiants du cégep I selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public (Laforce, Deblois) (130 p.) 9,00$
Cette recherche compare la performance des cégépiens qui avaient obtenu aux examens du ministère de l'Éducation (Sec. 5) des résultats de 80% et plus. Or il s'avère que les étudiants issus des écoles publiques sont plus nombreux que ceux du privé à maintenir une performance de 80% et plus aux examens de Cégep 1.

Vol.7, 1989
Impact des études à l'étranger sur le développement des ressources humaines au Togo (Diambomba) (218 p.) 10,00$
Cette recherche examine la relation entre les études à l'étranger et les cheminements occupationnels des étudiants. Le but est de déterminer le degré de correspondance entre la formation reçue et les occupations exercées.

Vol.8, 1991 (en préparation)
Les causes de la non-fréquentation et de l'abandon scolaires dans l'enseignement primaire au Togo (Diambomba) (207 p.) 12,00$

Vol.9, 1991
Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études. Recension des écrits (Lapointe) (85 p.) 10,00$

Vol.10, 1993
L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services (Bergie) (235 p.) 10,00$
L'objet de la présente thèse consiste en la recherche des processus socio-psychologiques contribuant à expliquer les comportements de jeunes qui s'insèrent pour la première fois dans le monde du travail. Désirant savoir comment les jeunes vivent l'intégration dans l'organisation et comment ils vont donner du sens aux multiples attentes des acteurs avec qui ils interagissent régulièrement, notre recherche fondamentalement exploratoire fut conduite selon une approche qualitative; concrètement, nous avons observé et interviewé en profondeur des novices, leurs collègues et leurs patrons. C'est à l'aide de la technique de recherche dite de comparaison constante des données pour de multiples lieux de recherche (Glaser et Strauss) que les processus émergents ont été découverts. Ces processus (production de clientèle et construction de réputation) permettent de comprendre comment les jeunes réussissent à donner sens à leur insertion professionnelle dans un contexte social et technologique où prédomine l'idéologie du service personnel dont la rationalité économique favorise l'apprentissage d'habiletés sociales stratégiques et marchandes.

Vol.11, 1993
Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau (Lemieux) (326 p.) 10,00$
L'objectif de cette thèse consiste à étudier le problème de l'insertion professionnelle de jeunes filles formées dans le domaine du commerce et secrétariat, dans sa relation avec le mode de formation reçue. Une enquête par entretien menée à l'automne'87 et '88 auprès de trois groupes de jeunes filles ayant obtenu leur formation soit principalement à l'école, soit en alternance de l'école et du travail, soit encore sur le tas, visait à reconstituer le processus de l'insertion professionnelle, à en dresser une typologie tout en dégageant la relation avec le mode de formation et, enfin, à faire émerger un processus social de base caractéristique de ce phénomène. Nous avons eu recours à une méthodologie qualitative inspirée des approches de la nouvelle école de Chicago et des récits de vie. Cette recherche a permis de faire émerger une théorie de l'insertion professionnelle mettant en évidence le phénomène de la quête d'une identité professionnelle comme une dimension centrale du processus de l'insertion professionnelle.

Vol. 12, 1993
Le style du pouvoir (Langevin) (112 p.) 12,00 $
Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Série Études et documents

Vol.1, 1987 (2e édition)
La "nouvelle" sociologie de l'éducation (Trottier) (80 p.) 9,00$

Vol.2, 1987
Les politiques éducatives récentes au Québec (Ambroise & de Billy) (127 p.) 7$
Cette bibliographie sélective annotée présente les politiques les plus significatives issues de la vaste consultation menée à la suite de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977).

Vol.3, 1987 (2e édition 1988) (épuisé)
Origine et développement des structures d'éducation au Canada (Deblois)

Vol.4, 1988
L'administration scolaire et le défi paradigmatique (Deblois) (260 p.) 10,00$
À l'aide du concept de paradigme, l'auteur situe l'émergence du champ d'étude de l'administration de l'éducation dans le développement des sciences sociales et formule une critique à l'égard du concept de science qui le domine présentement. S'inspirant d'une littérature récente, l'auteur explore la possibilité d'un renouveau paradigmatique de ce champ d'étude.

Vol.5, 1989
L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes (Salamé) (200 p.) 10,00$
Cette étude examine les fondements historiques, théoriques et méthodologiques de l'évaluation en éducation. La question de l'évaluation du personnel de l'enseignement est abordée sous l'angle des contextes conceptuels, politiques et juridiques. Enfin, cet ouvrage traite, de façon critique, de l'impact des modèles éducatifs sur les systèmes d'évaluation et des approches méthodologiques courantes en éducation.

Vol.6, 1990
Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec (Dandurand & Ouellet) (154 p.) 10,00$
Cette étude traite des principaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation au Québec : l'accessibilité en éducation, les relations éducation et emploi, les politiques scolaires et les liens entre organisation, socialisation et apprentissage.

Vol.7, 1990
Les «nouvelles» clientèles universitaires québécoises (Cloutier) (83 p.) 10,00$
Ce cahier porte sur l'évolution, depuis 15 ans, des clientèles universitaires québécoises et de leurs modes de fréquentation des programmes d'études. L'auteure se demande si les «nouvelles» clientèles universitaires ne sont pas en train de faire disparaître l'étudiant «traditionnel».

Vol.8, 1991
Les écoles françaises hors Québec (Deblois & Pruijner) (125 p.) 10,00$
Cet ouvrage rapporte les propos tenus lors d'un colloque à l'Université Laval sur le thème «Les écoles françaises hors Québec». On retrace l'histoire des écoles françaises hors Québec dans le cadre constitutionnel canadien et on y rapporte brièvement les événements récents qui vont marquer son évolution au cours des prochaines années.

Vol.9, 1991
Le programme de sciences humaines au collégial : perspectives critiques (Gagnon & Beauchesne) (124 p.) 10,00$

Vol.10, 1991
Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiantes et étudiants de l'Université. Éléments d'un bilan des recherches au Québec. (Collectif) (265 p.) 25,00$

Vol. 11, 1992
Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours (Roy, Gauthier, Tardif) (191 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes d'histoire dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 12, 1993
Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours Bélanger, Gauthier, Tardif) (259 p.) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution des programmes de mathématiques dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage et des contenus proposés.

Vol. 13, 1993
Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours (Gauthier, Baillie, Tardif) (364 pages) 25,00$
Cet ouvrage analyse l'évolution générale des programmes dans les écoles élémentaires et secondaires publiques catholiques francophones de 1861 à nos jours. Il tente de retracer les grandes transformations des programmes tant du point de vue des fondements idéologiques que des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, du régime pédagogique, etc.

Série Relance-Laval

Études sur la formation universitaire et l'insertion professionnelle des titulaires d'un grade de l'Université Laval.

Relance des diplômés de 1986
Tome I – étudiants du 1er cycle (752 p.) 28,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (520 p.) 20,00$

Relance des diplômés de 1988
Tome I – étudiants du 1er cycle (826 p.) 30,00$
Tome II – étudiants des 2e et 3e cycles (590 p.) 30,00$

DÉTACHER ET ENVOYER À
La librairie
des Presses de l'Université Laval
Case postale 2447, Québec
G1K 7P4

N.B. : AJOUTER 7% TPS au prix indiqué et 1,50$ de frais d'expédition par cahier.

☐ Paiement ci-joint (chèque ou mandat)_____ $

☐ VISA No_____

☐ MASTER CARD No_____

Date d'expiration de ma carte de crédit_____

Date de validation _____Tél.:_____

Signature_____

Nom (en majuscules)_____

_____

Adresse _____

_____

Code postal_____

DATE :_____

Résumé

L'étude du phénomène de la modalisation est un domaine de recherche relativement récent et relève de la linguistique de l'énonciation. La modalisation se définit comme la matérialisation sous forme langagière de la prise en charge par le locuteur de son énoncé. Ces dispositifs linguistiques font état du devoir (modalité déontique), du savoir (modalité épistémique) et de l'appréciation (modalité appréciative) que le locuteur manifeste vis-à-vis du contenu de ce qu'il dit.

Le but de cette recherche est la systématisation de l'étude du phénomène de la modalisation et la vérification de son pouvoir discriminant. Il s'agit d'abord de cerner la notion de modalisation et d'établir une typologie des modalités et des marqueurs de modalisation qui permette de raffiner le mode d'assignation de la nature modale des segments d'énoncé.

Cet outil de description de la modalisation a été appliqué à un corpus de 14 entrevues semi-dirigées recueillies auprès de six gestionnaires (dont une femme) et de huit candidats gestionnaires (un nombre égal de femmes et d'hommes) du monde de l'éducation. Ces entrevues ont été réalisées dans des conditions comparables par une interviewweuse unique. Huit questions ont été retenues totalisant 89 pages de transcription en langage naturel et comportant 552 segments d'énoncés homologués. Les approches pragmatique et sociolinguistique doublées d'une analyse statistique sont utilisées dans le cadre de cette étude du phénomène de la modalisation.

Du développement de cette méthodologie découle l'établissement des profils de chacune des modalités à l'étude ainsi que l'identification de leurs formes récurrentes, dites canoniques. Les résultats obtenus permettent d'identifier certaines caractéristiques de l'«idéolecte gestionnaire» et d'attribuer des variations linguistiques, en matière d'utilisation des types et de certains styles de modalités, au statut professionnel et dans une moindre mesure à l'appartenance sexuelle des locuteurs.

Cette recherche autorise l'énoncé d'hypothèses sur l'implicite relatif aux attentes des cadres à l'égard de personnes susceptibles d'obtenir des postes de gestionnaires dans le monde de l'éducation et confirme la pertinence de l'étude du phénomène de la modalisation pour la compréhension du jeu interactionnel à l'oeuvre dans l'échange conversationnel.